



Margarida Maria
Fernandes Loureiro
Paulino

A Relação Creche/Jardim-de- infância com a Família

Nº 130139028

Dinâmicas de participação

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-escolar

Dezembro 2015

Versão Definitiva

Professora Orientadora: Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Discente: Margarida Maria Fernandes Loureiro Paulino

Nº de Estudante: 130139028

Agradecimentos

Este Relatório de Projeto de Investigação representa a concretização de um sonho, um sonho que ficou adiado há algum tempo aquando fui mãe pela primeira vez. Representa para mim, mais uma vitória neste meu percurso que é a vida.

Neste espaço reservado aos agradecimentos dedico a todos aqueles que direta e indiretamente, me apoiaram na sua concretização.

À Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires, por todo o apoio e colaboração neste trabalho, pela sua disponibilidade, pelos saberes que me transmitiu e pelas suas orientações.

A todos os professores que me acompanharam neste percurso académico, pela transmissão de conhecimentos e ensinamentos me deram a possibilidade de crescer.

Às colegas e amigas pela amizade, pelo apoio e partilha de sonhos, alegrias, inquietudes e receios que fomos tendo e que nos permitiu evoluir.

Às crianças, por tudo o que me ensinaram e continuam a ensinar a cada momento que passo com elas.

Às educadoras cooperantes, que sempre se mostraram disponíveis para comigo, deixando-me observar e questionar as suas práticas pedagógicas.

À minha família, em especial aos meus filhos que foram tolerantes, pacientes e sempre presentes apoiando-me nos momentos mais felizes mas também nos mais angustiantes. Obrigada pelo apoio e carinho!

À minha mãe, uma guerreira, que me incentivou e apoiou nas diferentes etapas deste percurso e por todo o amor demonstrado.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao Rafael, o meu companheiro, pelo amor, pela compreensão e apoio incondicional que acreditando sempre nas minhas capacidades nunca me deixou desistir.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar centra-se na temática da relação da Creche e Jardim-de-infância com as Famílias, destacando, entre outros, a diversidade de conceitos e tipologias que enquadram essa relação.

Assente no paradigma de investigação qualitativa e na Investigação-Ação, pretende-se compreender a diversidade de práticas de participação das famílias, tanto do ponto de vista teórico como nos contextos empíricos do estudo, nomeadamente, através de técnicas como a observação participante, de inquérito por questionário às educadoras e da análise de vários documentos, e ainda encontrar respostas adequadas no sentido da melhoria dessas práticas.

No decorrer deste estudo procurou-se compreender de que forma as educadoras cooperantes promoviam a participação das famílias nos dois contextos e as suas conceções sobre o tema.

Através deste estudo, é possível concluir que a relação entre as famílias e os contextos educativos, é valorizada pelas educadoras, no entanto está mais relacionada ao nível de envolvimento e colaboração do que na participação e na tomada de decisões.

Palavras-Chave:

Relação com a família; Participação; Envolvimento; Creche; Jardim-de-infância;

Abstract

This Research Project Report of the Master on Pre-School Education focuses on the theme of the relationship of the Nursery and the Kindergarten with families, highlighting, among others, the diversity of concepts and types that can be framed into this relationship.

Based on interpretative paradigm, the qualitative approach and Research-Action, the study aims to understand the diversity of families to participate practices, both from a theoretical point of view as well as from the empirical study contexts and still find adequate responses towards improving these practices.

During this study sought to understand how the cooperating teachers promoted the participation of families in both contexts stage in Nursery and Kindergarten and their conceptions on the subject.

In terms of data gathering procedures, techniques were used as participant observation, questionnaire survey to educators and analysis of various documents.

Through this study, we conclude that the relationship between families and educational settings, is valued by educators, but is more related to the levels of engagement and collaboration than in participation and decision-making.

Keywords: Relationship with the family; Participation; Involvement; Nursery; Kindergarten

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
1- Introdução	7
2 - Quadro Teórico de Referência	10
2.1 - Família- O primeiro espaço educativo da criança.....	10
2.2 - A importância da relação da Creche/Jardim-de-infância com a família	13
2.3 - Lei- Quadro da educação pré-escolar e Orientações Curriculares	18
2.4 - Quadro de referência da Creche.....	21
2.5 - Análise dos conceitos-chave: relação, participação, envolvimento, colaboração, cooperação e parceria.....	25
2.6 - Breve descrição de tipologias de participação	28
3 - Metodologia	32
3.1.- Paradigma interpretativo / abordagem qualitativa	32
3.2. - Fundamentação teórica da investigação-ação;.....	34
3.3. - Fundamentação teórica dos principais procedimentos de recolha e tratamento de informação.....	37
3.3 – Caracterização dos contextos educativos	43
4 - Apresentação e interpretação da intervenção.....	52
4.1. - Creche – as minhas observações e intervenções.....	52
4.2. - Jardim-de-infância: as minhas observações e intervenções	55
4.3. - As concepções das educadoras cooperantes	59
5 - Considerações Finais	65
Bibliografia	70
Anexos.....	74

1- Introdução

Educar é uma das tarefas mais desafiantes, “(...)que a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida – por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida – e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras”(Pugh, De`Ath & Smith, 1994,citado por, Asseiro:94). É sabido que os contextos educativos deverão criar condições para o desenvolvimento global das crianças e aprendizagens nas dimensões; social, cognitiva, emocional e motora.

Atualmente, assistimos a um crescimento de Creches e Jardins-de-infância que visam colmatar as várias necessidades sentidas pelas famílias. Muitas são as crianças que passam grande parte do tempo nas instituições, enquanto as famílias trabalham, o que implica que haja necessidade de manter uma boa relação, para que a colaboração entre ambos seja produtiva e juntos poderem ajudar na resolução de problemas que possam surgir e preparar as crianças para a vida em sociedade.

Como tal, importa referir que a família e os contextos escolares devem usufruir, (...) “ao máximo, as possibilidades de estreitamento de relações, porque o ajuste entre ambas e a união de esforços para a educação das crianças devem redundar, sem dúvida nenhuma, em elementos facilitadores de aprendizagens e formação das crianças” (Almeida, Almeida e Santos, s.d.:14), tornando-se necessário aproximar as famílias à vida escolar das crianças, criando hábitos de relação mais próximos.

Como pessoa acredito e baseio as minhas ações na solidariedade, na partilha, na honestidade, na entreajuda, na tolerância e na liberdade de escolha, princípios e valores que são linhas orientadoras e servem de alavanca para a minha motivação pessoal, que é indissociável da motivação profissional.

O meu papel como mãe e a minha experiência profissional como auxiliar de educação e gerente de um Infantário, permitiram-me identificar que existe um afastamento do quotidiano da criança, por parte da grande maioria dos pais.

Através das minhas observações nos dois contextos de estágio, percebi que a relação entre pais e equipa pedagógica se resumia frequentemente a breves trocas de palavras

nos momentos de acolhimento e encontro com as famílias, nos momentos das reuniões e nas festas da instituição. Com este estudo foi possível perceber que se pode fazer muito mais, visto ser imprescindível a união dos dois contextos.

Para Oliveira Formosinho (2001), não é possível separar o contexto familiar no processo de aprendizagem da criança.

A minha experiência profissional e académica permite-me afirmar que a entrada dos filhos na escola, interfere muito com a vida familiar, uma vez que poderá haver várias dificuldades em articular as diversas questões sobre a socialização familiar e escolar.

Normalmente, as famílias ficam bastante ansiosas e angustiadas, ao deixarem o seu filho com outras pessoas, com o sentimento de perda e insegurança e a sensação de abandono, precisando de estabelecer laços de confiança com os contextos escolares. Relações sólidas e estimulantes com os adultos que cuidam da criança permitem formar um elo de ligação mais profundo e partilhado ou seja, “as relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência”(Greenspan, 1997, citado por Post e Hohmann,2011:59)

Visando sempre o bem-estar da criança, este estudo tem como objetivo promover uma melhor integração da comunidade escolar: crianças, pais, professor, diretor e funcionários. Este estudo procura compreender e desenvolver ferramentas que permitam atrair a família para o ambiente escolar, permitindo-lhe vivenciar o crescimento da criança como individuo inserido no ambiente escolar.

Para as autoras Oliveira Formosinho e Araújo (2013:21), “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais”. Ainda as mesmas autoras afirmam que “os pais começam a valorizar a participação das crianças e a perceber os educadores de infância, não como ameaças, mas como profissionais que colaboram com eles na procura da qualidade dos serviços” (idem).

Perante a falta de envolvimento/ participação das famílias na educação de infância, procurei desenvolver um estudo de forma a compreender as várias formas de envolvimento e participação das famílias em Creche/Jardim-de-infância, procurando evidenciar a sua importância para o desenvolvimento e sucesso educativo das crianças.

Através das observações feitas em ambos os contextos educativos, tomei consciência de que a relação Creche/Jardim-de-infância-família poderia ser melhorada, nomeadamente no que se refere à participação das famílias em educação de infância.

Assim, após a escolha deste tema, enunciei a seguinte questão de investigação:

- Como promover a participação das famílias na Creche/ Jardim-de-infância?

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), a pergunta de partida deve ser clara, precisa e unívoca. A pergunta de partida constitui o fio condutor de todo o trabalho, nesse sentido, deve ser adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos.

O presente relatório está organizado em cinco pontos principais. No primeiro ponto é feita uma introdução ao tema e explicado como está organizado o Relatório. O segundo ponto refere-se ao quadro teórico de referência que salienta a importância da relação da Creche e Jardim-de-infância com a família, a análise de conceitos-chave relacionados com o tema e as diversas tipologias de participação.

No terceiro ponto apresenta-se a metodologia utilizada, as técnicas de recolha e tratamento de informação, bem como uma breve caracterização dos contextos de estágio, a caracterização dos grupos de crianças os contextos de estágio onde se realizou o estudo.

No quarto será feita uma, a descrição e análise das minhas observações e intervenções. No último ponto, encontram-se as considerações finais, em que pretendi relacionar de forma crítica e reflexiva as diversas vertentes da investigação.

No final do relatório está a bibliografia utilizada e os anexos, que contém algumas ilustrações da participação das famílias, o questionário que enviei às Educadoras e as suas respostas.

2 - Quadro Teórico de Referência

Neste ponto apresenta-se o enquadramento teórico do estudo, à luz de vários autores, principalmente relacionado com os contextos de Creche e Jardim-de Infância. Explicita-se o seu entendimento sobre a relação entre a família e os contextos educativos, os vários conceitos existentes e algumas tipologias.

2.1 - Família- O primeiro espaço educativo da criança

Tal como é mencionado por Lima (1992, citado por Homem, 2002:35), “historicamente, (...) a escola surge como uma extensão da família, sendo uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo” no entanto, “ a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (Reimão, 1994, citado por Homem), fortalecendo a transmissão de valores, saberes, hábitos e costumes, reforçando a consciencialização de direitos e deveres de cada um.

De acordo com Phillips (citado por Hohmann e Weikart, 1997:100), um sistema ou cultura familiar pode ser entendido como “(...) todas as coisas que as famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e a compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos. Esta participação numa cultura caseira dá à criança o poder de influenciar o seu meio e de ter impacto no mundo”.

A família representa um dos contextos mais importantes na infância, pois é através dela que temos os primeiros contatos e interações, ou seja, “é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade” (Santos, 2004:38). No decurso deste processo, é essencial que a família integre como um contexto estruturante e organizador, tendo como papel principal a transmissão de saberes e valores.

Na mesma linha de pensamento, Miranda (2002:11) refere que “ a família é, também, o primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade”, o meio mais seguro de transmissão (...)”de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade,” (idem:11) ou seja, “é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo”(Nunes,2004.:33).

Williams e Gaetano (1985, citado por Hohmann e Weikart, 1997:100), mencionam que, “ a cultura familiar inclui tudo - comida, dança, música, vestuário e arte, estilo de vida, tempos livres, hábitos sociais, saúde, história, férias e linguagem, ou ainda crenças religiosas, regras, educação, atitudes perante os outros práticas parentais”.

Correia (2004, citado por Homem, 2002:37) menciona que “ a família é um espaço educativo, a instituição educativa mais antiga e também a mais actual”, é um “ contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (Magalhães, 2007:44), permanecendo “ as funções de reprodução, apoio económico, socialização/educação, apoio emocional, apoio à infância, e representação de papéis sociais” (idem:50).

Já, Diogo (1998:37) indica que a família, “(...)espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “ educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria”. Ainda o mesmo autor salienta que “ a família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (idem).

Picoto (2005:20) refere que “educadores da primeira infância e pais desempenham muitas funções semelhantes e partilham muitos saberes em acção quando o fazem de forma adequada”. Para uma melhor compreensão e parceria entre ambos, é necessário terem consciência que “ cuidar e educar de forma integrada várias crianças que não são os nossos filhos, tem características diferentes da função materna” (idem:20).

De acordo com Gabriela Portugal (1998:123) a família “tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança (...) realiza a maior parte das suas interações sociais”.

Na perspectiva de Gimeno (2001:39) “O conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substâncias diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo”.

A família tem um papel educativo fundamental, no desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas da criança, proporcionando à criança aprendizagens diárias ao ritmo do seu crescimento. Aliando constantemente “a criança à vida quotidiana, a família inicia-a em inúmeras atividades e rotinas fundamentais, leva-a a descobrir variadíssimas noções e fá-lo da maneira mais concreta e directa” (Miranda, 1998:14). É através das interações que a criança vai construindo as suas próprias aprendizagens e sendo os pais, os primeiros educadores dos filhos e tendo estes um papel primordial de acompanhá-los no seu crescimento, são também “(...)responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (...)” (Berger, 2001,citado por Magalhães, 2007: 19). De acordo com a ideia de que o envolvimento com o meio que rodeia a criança, contribui para o seu desenvolvimento, a mesma autora destaca que a participação das crianças é decisiva “(...) como causa do seu próprio desenvolvimento, parece-nos então que a importância dos primeiros contextos de envolvimento é ainda mais importante porque remete para espaços envolventes mais valorizados pela criança que têm, como tal, um papel de destaque neste desenvolvimento” (Magalhães, 2007:22). Por conseguinte, importa referir que, “perante uma riqueza e uma variedade como estas, teremos de reconhecer a função profundamente socializadora da família, sendo prodigiosas as oportunidades e as necessidades da adaptação sócio-afectiva que impõem à criança” (idem:14).

Maxler e Mishler (1978, citado por Gimeno, 2001:40) enunciam que,“ a família define-se como um grupo primário, um grupo de conveniência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo”.

2.2 - A importância da relação da Creche/Jardim-de-infância com a família

A relação entre a família e os contextos educativos é mais complexa do que parece. Principalmente em creche e jardim-de-infância, assume uma importância fulcral, especialmente em processos de adaptação. Sendo as crianças parte integrante desse processo, não podemos esquecer a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner que “(...) implica o estudo científico do indivíduo em constante crescimento e inter-relação com as propriedades do meio imediato em que vive, meio este que integra em contextos sociais mais abrangentes e por eles é afectado” (Diogo, 1998, citado por Magalhães, 2007:25). Em consonância com a perspetiva ecológica, importa estar atento à criança, estando ela sempre a ser observada e analisada nos vários contextos, que “não só afectam a criança em desenvolvimento como são por ela afectados”(Magalhães, 2007:25).

“Compartilhar os cuidados de uma criança pequena é difícil, assim como é difícil viver com clareza e segurança o próprio papel de pai/mãe que é essencial e insubstituível, mas que não deve ser totalizante e ininterrupto” (Bondioli & Mantovani, 1995:179).

Apoiar as famílias na construção e crescimento das suas próprias competências é essencial para uma participação ativa das famílias em colaboração com as escolas e no estabelecimento de relações de confiança. No entanto, “as relações não dependem, apenas, das estruturas, dos modos de funcionamento ou da letra da lei, mas, sobretudo, da forma como as pessoas envolvidas conceptualizam a sua situação” (Golby, 1993, citado por Homem, 2002:42).

Cada vez mais é necessário haver sintonia entre o contexto educativo e a família, para que a vida escolar seja experienciada com serenidade e consequentemente ajudar em todo o processo de adaptação pois, a sensação de segurança que a família transmite à criança é transmitida para o educador, que passará a estar mais próximo da criança. Antes da entrada da criança na instituição, “existem rotinas específicas para promover o conhecimento e respeito mútuo e para iniciar uma colaboração sistemática” (Oliveira Formosinho e Araújo, 2013:19). Cabe à educadora ajudar a criança a superar a agonia da

separação e os vários conflitos existentes. “A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância” (*idem*). É necessário que toda a equipa se preocupe em tornar o ambiente educativo o mais acolhedor possível, pois além de se tratar de um espaço novo para a criança, com outras crianças e adultos, diferentes daqueles a que estava habituada, novas ligações e relações irão surgir. Como referem Post e Hohmann (2011:209) “boas-vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático”. O carinho e afeto por parte de toda a equipa pedagógica e familiares é imprescindível para que este processo seja bem-sucedido e para que os pais adquiram “(...)sentimentos de confiança e de que são indispensáveis” (Spodek, 1987, citado por Magalhães, 2007:236).

Torna-se necessário aproximar as famílias da instituição educativa e vice-versa, criando práticas colaborativas e participativas entre ambas. “ (...) Família e escola devem aproveitar, ao máximo, as possibilidades de estreitamento de relações, porque o ajuste entre ambas e a união de esforços para a educação das crianças devem redundar, sem dúvida nenhuma, em elementos facilitadores de aprendizagens e formação das crianças” (Almeida, Almeida e Santos s/d:14).

Para Tavares (1992:54), “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte”, sendo estas a família, a escola ou outra instituição.

Podemos mencionar que, a participação e cooperação só é possível se a escola abrir as suas portas à comunidade e à família, dando-lhes oportunidade de colaborarem e que ao participarem na vida escolar dos seus filhos estarão a zelar pelos seus interesses e desenvolvimento.

No entanto, há educadores que alegam que, “apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, estes continuam a desinteressar-se da educação dos filhos, remetendo para a escola toda a responsabilidade por tão enorme tarefa” (Marques, 1993:15).

Para Post e Hohmann (2011:352) o envolvimento gradual entre os pais e o espaço educativo são muitos:

- Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto (...);
- Pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adotando o ponto de vista do outro e apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenhar os papéis de cada um;
- As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos (...);
- Os pais “experientes” podem apoiar os pais “novos” (...).

A participação dos pais, pode também, segundo os mesmos autores, proporcionar algumas desvantagens, nomeadamente:

- “As crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais;
- As crianças podem não querer partilhar os pais com outras crianças;
- Os pais podem exigir atenção que afasta o educador das crianças ao seu cuidado;
- Os educadores podem ter de enfrentar questões dos pais a que podem não conseguir responder ou exigências que não conseguem satisfazer” (*idem*:353-354).

Muitas vezes, os educadores sentem medo de envolver os pais nas atividades escolares ou na tomada de decisões, tornando-se uma barreira para a participação e envolvimento parental. Como expõe David (1990, citado por Gaspar, 2013:91), “ (...) muitos sentem receio de não terem uma resposta adequada para as exigências que pensam que os pais lhe possam vir a ser colocar. Frequentemente afirmam que o seu papel é educarem as crianças e não o de apoiarem os pais”.

Em relação à permanência dos pais na sala, Bondioli e Mantovani (1995:181) mencionam que as educadoras “sentiam-se expostas na sua maneira de trabalhar e ainda inseguras no proceder, titubeantes ao assumir a iniciativa de dar ordens precisas também aos adultos, temerosas de serem cada vez mais invasivas ou muito pouco direcionadas no momento da separação, ou nos momentos de permanência dos pais”.

Por isso cada vez mais torna-se necessário que os professores e educadores invistam na sua formação, construindo conhecimento e adquirindo valores para que possam ser, mais tarde e em parceria com as famílias, refletidas.

Importa referir, que o papel da escola “(...) para além de transmitir conhecimentos, (...) é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização e interiorização dos valores dominantes na sociedade”(Silva, 1993:71).

Para melhor entender as crianças, torna-se indispensável incentivar as famílias a participar no processo educativo dos seus filhos de forma a criar relações de efetiva colaboração. “Nesta perspectiva o Educador é um permanente mediador entre a família e o Jardim-de-infância, entre o Jardim-de-infância e a comunidade de pertença da criança, entre o mundo adulto e infantil” (Sarmento: 1992:16).

A família e os contextos escolares são ambientes sociais que oferecem à criança estímulos que servirão de modelo aos seus comportamentos. Algumas investigações apontam que “o envolvimento parental na vida escolar contribuiu para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos” (Diogo, 1998:21).

Pois “cada vez mais é reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo das crianças”, (Magalhães, 2007:21) proporcionando “múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Davies,1989: 37).

“Os pais, enquanto intervenientes fundamentais do cenário família, precisam de interagir continuamente com a escola” (Marques,1993:30) pois “reconhece-se um papel relevante à família e à comunidade, como agentes interventores fundamentais do processo educativo” (Magalhães, 2007:22).

Post e Hohmann (1997:300) entendem que “o objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos”. Referem ainda que “ ao prestarem uma atenção redobrada ao cuidado e que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (*idem*:327).

Importa referir que a criança quando chega ao jardim-de-infância “já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos em diferente grau de evolução) que a escola deve aproveitar como cimentos do seu desenvolvimento” (Zabalza,1998:22) e que ao sair do Jardim-de-infância deve ter um aglomerado de experiências que revele o trabalho educativo realizado.

De acordo com Bronfenbrenner (1994, citado por Magalhães, 2007:109), “o desenvolvimento das crianças será maior se os pais puderem ter o apoio dos educadores dos seus filhos e se puderem comunicar com eles numa base regular”.

Constatando que todas as famílias devem ter a oportunidade de participar ativamente nas atividades proporcionadas pela creche ou Jardim-de-infância, importa refletir sobre as ações das famílias e educadores de forma a fomentar uma conduta mais colaborativa, com o intuito de promover um desenvolvimento global e equilibrado das crianças. Neste sentido e por ser um trabalho difícil, exige “(...) uma equipa educativa empenhada, uma dinâmica própria, uma autenticidade por parte dos educadores, uma entrega total” (Magalhães, 2007:88).

Deve pois, haver uma ligação dos profissionais com a família “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)” (M.E., Lei-Quadro 5/97, citado por Magalhães, 2007:123), com o objetivo de contribuir para a inclusão de cada criança, de forma independente e livre. Dentro deste sentido, Magalhães (idem) refere que “um dos direitos da criança é (...) o da participação da família como complemento de um processo educativo”.

Normalmente as famílias são convidadas a participar na realização de festas ou em projetos que envolvam a participação direta dos pais, como por exemplo falar sobre as suas profissões, contarem uma história, ou outras atividades. Alguns educadores incluem as famílias como apoio e complemento no desenvolvimento e realização de várias atividades (Magalhães, 2007).

Oliveira Formosinho e Araújo (2013:20) referem que a presença das famílias na vida escolar “é percebida como um facilitador importante, compreendendo a presença dos objetos familiares, objetos de conforto ou fotografias da família (nas paredes, em livros

construídos) que surgem nas salas como resultado numa parceria colaborativa contínua com os pais”.

“ Todavia, num modelo participativo os programas de envolvimento parental de sucesso são aqueles que se estendem para além dos papéis tradicionais dos pais na escola e no jardim-de-infância e que adotam modalidades de trabalho que os encorajam a todos, a participar e a envolverem-se nos muitos aspetos da vida escolar” (Magalhães, 2007:236).

2.3 - Lei- Quadro da educação pré-escolar e Orientações Curriculares

De acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (nº5/97 de 10 de Fevereiro, “ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

No que refere à participação da família, o artigo 4º menciona que cabe aos pais e encarregados de educação:

- a) “Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e atendimento”.

As Orientações Curriculares integram um conjunto de princípios que apoiam o educador de infância nas decisões sobre a sua prática com as crianças, adotando uma

perspetiva centrada em indicações para o educador do que na conjectura de aprendizagens das crianças. Distinguem-se por envolverem a possibilidade de fundamentarem diferentes opções educativas, ou seja, vários currículos. Deste modo, o seu objetivo é “promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (ME, 1997:13).

A articulação entre o ambiente educativo e o meio envolvente, constituem um suporte do desenvolvimento curricular numa formação global que constituirá o processo de educação ao longo da vida, é o “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (ME, 1997:22).

A educação pré-escolar deverá assegurar a articulação entre as famílias e o estabelecimento educativo, com o intuito de encontrar “(...)as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento” (ME, 1997:22-23).

Importa referir que o meio social, bem como a família influenciam a educação da criança, assim tanto os pais como a comunidade têm efeitos na sua educação e também no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que realizam funções na sua educação (ME, 1997).

Cabe ao educador compreender a realidade dos contextos, adequando-as às características e necessidades das crianças e adultos, de modo a adaptar a sua intervenção pedagógica, compreendendo melhor cada criança, respeitando as suas características pessoais e saberes já adquiridos. O educador deve também destacar a importância das interações e relações entre os vários sistemas que têm influência na educação das crianças, de forma a beneficiar das suas potencialidades e superar as suas limitações, alargando e diversificando oportunidades educativas e apoiando o trabalho dos adultos (*idem*).

A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, pelo que será necessário salientar a importância de existir uma boa relação entre ambos, pois ao serem “co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza”

(ME,1997:43). Devemos por isso, acentuar a importância dessa relação, incentivando “a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (*idem*, 1997:22).

O Ministério de Educação, referindo-se à educação pré-escolar, afirma que sendo os pais “(...)os principais responsáveis pela educação das crianças têm também direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997:43). Menciona ainda que, “este é o sentido da participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento que constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças” e “às necessidades dos pais” (*idem*).

Todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças, diretor pedagógico, educador, auxiliares e pais, devem participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento, contribuindo para melhorar a resposta educativa. A comunicação com as famílias através de trocas informais e reuniões é de extrema importância para o educador, pois dão a conhecer as suas expectativas educativas e ouvir as sugestões das famílias. As famílias poderão participar em várias atividades educativas “(...) planeadas pelo educador como, contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.”(ME, 1997:45). Portanto, a colaboração das famílias, a partilha dos seus saberes e aptidões para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, permite enriquecer e ampliar as situações de aprendizagem.

Ainda de acordo com as OCEPP (1997:45-46) a colaboração com cada família e a participação dos pais no projeto educativo, “(...)são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar”. A participação das famílias “(...)em órgãos de direcção do estabelecimento facilita esta interacção, correspondendo ao exercício da gestão democrática que se pretende para todo o sistema educativo”(*idem*) , desempenhando “(...)um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças”(*idem*).

A relevância da participação das famílias e as suas capacidades para a educação das crianças e para a formação dos adultos prevê que o educador, em colaboração com a direcção, encontre estratégias para motivar a participação dos pais, tendo em conta que as crianças são as mediadoras dessa relação. É importante encontrar os meios mais

adequados para promover essa participação, pois implica que o educador e equipa pedagógica, reflita “(...)sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada”(ME,1997:46).

2.4 - Quadro de referência da Creche

Em Portugal, a Creche não é considerada na Legislação do Sistema Educativo ficando sob tutela do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Considera-se Creche a resposta social que visa proporcionar o desenvolvimento socioeducativo e afetivo de crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, durante o “afastamento parcial do seu meio familiar” (Segurança Social,2010:3). Podemos afirmar que a Creche é um contexto educativo fundamental e como tal um parceiro imprescindível na relação escola-família.

No entanto, a Creche ainda “ é vista como uma estrutura pouco orientada para transmitir ao mundo exterior o saber e os conhecimentos que se constroem no seu interior” (Bondioli & Mantovani, 1995:93). De um modo geral, “aparece como uma instituição pouco conhecida” (*idem*).

A Creche integra “(...) uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar(...) e (...) um dos aspectos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com a família e sua criança” (Segurança Social, 2010:1), pois as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e segurança ao sentir uma continuidade nos cuidados que lhe são prestados.

Como refere Portugal (1998:14), “ a creche é uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias” e aparece “como um meio de cobrir as necessidades das famílias “ (*idem*:123) pois, “ por diferentes motivos inerentes à sociedade actual, a família já não consegue realizar sozinha a tarefa de educar uma criança, como tradicionalmente acontecia” (Segurança Social, 2010:1).

Desta forma, implica que a creche se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, que contribua para o desenvolvimento global da criança, de forma apropriada e harmoniosa (Segurança Social,2010).

Não nos podemos esquecer que, para que este desenvolvimento aconteça, é importante que as crianças tenham oportunidades para aprender num ambiente seguro e que possam ser amadas (Segurança Social,2010). “Neste sentido, torna-se fundamental a qualidade dos cuidados alternativos a prestar à criança” (Portugal,1998:13) e como referem Abramowicz e Wajskop (1999:12) “as creches de qualidade compartilham com as famílias e com a comunidade a educação e os cuidados essenciais das crianças (...) podendo trocar conhecimentos e interagir, (...) favorecendo a colaboração com os familiares” e “(...) criando estruturas de intercâmbio, cooperação e trabalho” (*idem*).

A “(...)parceria entre a família, a criança e os colaboradores deve ser caracterizada por uma partilha activa de informação e por um respeito mútuo, promovendo momentos de trabalho conjunto entre ambos para melhor benefício da criança” (Segurança Social,2010:38).

A Segurança Social (2010:38) refere que a família é bem vinda à Creche, pois “(...)contribui com o seu conhecimento e capacidades para enriquecer o programa de atividades a implementar na resposta social Creche, sendo eles os principais responsáveis pelo bem estar das crianças aí acolhidas e as pessoas que as melhor as conhecem”.

O trabalho integrado com as famílias requer “encontros frequentes, para que as creches prestem contas e discutam a destinação dos recursos financeiros, para apresentarem o trabalho desenvolvido com as crianças, para entregarem os relatórios e também para convidarem os pais e responsáveis a contribuir com os seus saberes e conhecimentos” (Abramowicz e Wajskop, 1995:24-25). As mesmas autoras ainda referem que “o trabalho integrado visa também apreciar, junto com os pais e/ou responsáveis, as produções das crianças, confeccionar brinquedos em conjunto, aprender receitas (...) debater temas que interessam a todos, planejar e preparar uma festa” (*idem*).

Ainda no que se refere à parceria com as famílias, o Manual de processos-chave considera que:

- “A comunicação com as famílias é clara, de acordo com o seu nível sociocultural sendo garantida a confidencialidade das informações,
- É disponibilizada informação às famílias sobre o desenvolvimento das crianças e áreas de interesse ao nível do desenvolvimento infantil”;
- A família é considerada como parceiro” (*idem*:39).

Para Bondioli e Mantovani (1995:19), a “creche entrelaça-se de maneira estreita e indissociável com o da família”. No entanto, o relacionamento creche/família pode ser visto “como um confronto/embate de duas profissões, a parental e a profissional, cada qual em busca da sua própria identidade” (*idem*:34).

Ainda as mesmas autoras mencionam que “família e creche são consideradas como «contextos» que a criança experimenta e que devem ser integrados para que se evitem perigosas discontinuidades na experiência infantil” (*idem*:35).

“Os pais são de fato uma das maiores forças que participam da vida da creche, mesmo que seu papel seja, ainda hoje, em muitos casos ambíguo: de um lado espera-se que eles contribuam na administração do serviço; de outro não está bem claro qual o poder de decisão que lhes é garantido”(Bondioli e Mantovani, 1995:93).

Na creche, é fundamental haver uma parceria entre as famílias, para que em conjunto com a equipa de sala exista um trabalho comum e que se complemente. Tendo em conta que os pais são os primeiros educadores, “o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educadores e pais traz benefícios a longo prazo para o bebé. As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade. As relações entre o bebé e o educador precisam de tempo de compreensão obtida a partir dos pais e outros membros da família e de observações cuidadas” (Post e Hohmann, 2011:327). Por isso, é importante que a construção de confiança entre pais e escola seja essencial. “A participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (...) o reconhecimento da importância da sua participação é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença” (Oliveira Formosinho e Araújo,2013:21).

É extremamente importante a Creche envolver as famílias. Para Post e Hohmann (2011:352) o envolvimento entre os pais e a creche, permite que:

✓ (...) Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto (...);

✓ (...) Pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adotando o ponto de vista do outro e apreciarem o tempo e a energia que leva desempenharem os papéis de cada um;

✓ (...) As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos (...);

✓ (...) Os pais “experientes” podem apoiar os pais “novos” (...);

No entanto, estas mesmas autoras, também enumeram algumas desvantagens, nomeadamente:

✓ As crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais; por exemplo; podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas;

✓ Os pais podem exigir atenção que afasta o educador das crianças ao seu cuidado;

✓ Os educadores podem ter de enfrentar questões dos pais a que podem não conseguir responder ou exigências que não conseguem satisfazer;

2.5 - Análise dos conceitos-chave: relação, participação, envolvimento, colaboração, cooperação e partenariado

Ao longo da minha extensa pesquisa bibliográfica verifiquei a existência de uma variedade de termos empregados pelos diferentes autores consultados, no que respeita à relação escola-família. Os termos “relação, interação, envolvimento, colaboração, cooperação, partenariado, parceria, participação” correspondem “(...) a definições conceptuais específicas” (Homem, 2002:44), ainda que, com muitas interseções entre eles, refletem a complexidade do estudo.

Relativamente ao conceito de **relação**, assenta principalmente, na criação de vínculos afetivos e de confiança que pressupõem as várias conversas e ou troca de informações entra as famílias e a escola, proporcionando, por parte das famílias, o sentido de pertença. Segundo Silva (2003, citado por Nunes,2004:45) “parece ser o termo mais globalizante e menos conotativo.”Friedberg (1995, citado por Homem, 2002:45) conclui que “não há poder sem relação, não há relação sem troca e não há troca sem negociação”.

O termo **participação** é o mais utilizado no que se refere ao tema acima referido. O mesmo autor refere que o termo participação “ enquanto conceito, «engloba» todos os outros e vai mais longe em relação a eles, assumindo um carácter específico que o diferencia” (*idem*:44).

Para Lima (1992, citado por Homem, 2002:44) “a participação corresponde a uma prática, a um exercício” ou seja “exige a partilha de poder” (Marques,1993:9).

Por sua vez Nóvoa (1992, citado por Homem, 2002:44) explica que a participação “(...)refere-se à parte do poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão” idealizando e manifestando os seus interesses e valores .

A participação é negociada, envolvendo interações formais, formalizadas e informais, interferindo nas decisões (Lima,1992, citado por Homem,2002). Esta visão, apoia-se essencialmente nas redes de relações e interações sociais e informais que se geram e desenvolvem no dia-a-dia.

Oliveira Formosinho e Araújo (2013:20) mencionam que “ a participação dos pais estende-se ao seu envolvimento em rotinas quotidianas: por exemplo, na manutenção do jardim ou na escolha de músicas ou histórias a serem incluídas no dia-a-dia da sala”. Ainda as mesmas autoras referem que, a participação em atividades e projetos afigura-se importante pois os pais poderão colaborar com várias informações, materiais, histórias tradicionais, canções (*idem*).

A este respeito, Pinhal (1995, citado por Homem, 2002:44) refere que “(...) a participação será largamente facilitada se, para além da existência de uma real vontade política nesse sentido, existir já uma razoável prática de relações entre os interessados” para que esta participação exista , a família e os profissionais de educação têm que estabelecer relações de confiança e interações diárias. “ O reconhecimento e efetivação da participação das famílias são considerados lapidares na construção da pertença das famílias ao contexto educativo, na sua capacitação e no robustecimento da sua assertividade (...)” (Formosinho e Araújo, 2013:69). Assim sendo, a participação dos pais passa pela gestão do contexto educativo, “ a sua consulta em reuniões, o pedido expresso de sugestões e ideias, breves encontros informais, para que os pais estejam a par do que acontece” (*idem*) na vida escolar.

Para Diogo (1998:33) “ a participação dos encarregados de educação e dos seus representantes em órgãos de direção testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotado de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as famílias e agentes comunitários. No terreno, porém, estes princípios não passam de algo que ainda está distante de encontrar eco no quotidiano da grande maioria dos nossos estabelecimentos de ensino, pelo que urge compreender as razões que condicionam essa realidade”.

Outro autor diferencia participação de envolvimento, empregando a expressão “participação das famílias na escola exclusivamente para referir aquelas actividades que supõem algum poder ou influência em campos como o do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas” (Davies,1998:24) e considera “o envolvimento dos pais, como todas as actividades desenvolvidas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso educativo. Estas actividades tanto podem ser desenvolvidas em casa como na escola” (*idem*:38) Em sentido muito próximo de Davies, Silva (2003,citado por Nunes,

2004:45) “remete, antes, para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo”.

O conceito de **envolvimento**, pressupõe também a existência de relações, no entanto distingue-se do termo participação. Wolfendale (1989, citado por Homem, 2002:47) “define-o como sendo a implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos,” sendo esse envolvimento feito na escola e em parceria com os profissionais. Já Don Davies (citado por Marques,1993:42) relata que “seria utilizada para referir as actividades relacionadas com a comunicação escola-casa e a ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa.” Na mesma linha de pensamento, Silva (2003, citado por Nunes,2004:45) explica que “entende-se geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos”, sendo o espaço privilegiado a casa.

No que respeita ao conceito de **colaboração**, Ward e Pascarelli (*in* Goodlad,1987, citado por Homem,2002:48) consideram que “ colaborar significa trabalhar com,” criando “uma situação de igualdade ou paridade.” Trata-se pois, de uma partilha de recursos onde cada interveniente interfere, sendo o principal objetivo criar confiança entre os parceiros (*idem*). Por outro lado, Marques (1994, referido por Nunes,2004:47) vê vantagem no emprego da terminologia colaboração, “ porque inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”.

O conceito de **cooperação**, aparece associado ao conceito de colaboração, tornando-se um pouco difícil distingui-los. Acentua-se mais na ajuda ou apoio que a família concede na elaboração de algum projeto delineado pelo educador, ou seja “ a uma partilha da acção entre indivíduos” (Homem,2002:49).

O **partenariado**, de acordo com Duru-Bellat & Van-Zanten (1992, citado por Homem,2002:49) “prende-se com modalidades de cooperação entre actores permitindo um trabalho mais produtivo junto das crianças.” Já Pugh (citado por Homem,2002:49) assinala “que se concretiza por um sentido comum de finalidade, respeito mútuo e vontade de negociar. Nesta relação, os pais assumem um papel de parceiros iguais, com forças e perícias equivalentes, sendo realçada a corresponsabilidade pais/educadores no processo educativo. Com idêntico sentido, Canário (1995, citado por Nunes, 2004:45) afirma que “ a palavra partenariado designa a situação de colaboração entre membros de

organismos diferentes. O conceito de parceria educativo implica que essa colaboração vise objectivos educacionais”.

Sintetizando, os conceitos acima referidos estão associados à intervenção e relação escola-família e referencial ético/ democrático. Como tal, considerando todos os conceitos acima mencionados, adotei o termo **participação** para o meu trabalho pois “ (...) é mais abrangente e incisivo, abre-se a questões que os outros ignoram e concebe os actores como seres autónomos, mais sociais que racionais, e diferentes entre si (...)” (Homem,2002:50)

2.6 - Breve descrição de tipologias de participação

A multiplicidade de práticas das relações Escola-Família conduziu a sistematizações distintas, sobre as formas, as áreas de intervenção e o nível de participação. De acordo com Nunes (2004) as diversas tipologias expõem uma escala, distinguida entre dois extremos: O primeiro refere-se a “ pais clientes: os pais entregam os filhos à escola, delegam nela a responsabilidade educativa, quando muito ajudam os filhos em casa, e satisfazem-se com receber as informações que a escola lhes dá.” O segundo extremo define-se por “ educação partilhada: a escola partilha responsabilidades e recursos com os pais e com as instituições comunitárias” (*idem*:57). Por outras palavras, os pais colaboram na vida escolar ativamente, tomando parte nas decisões e na dinamização de setores.

Seguidamente, a título de exemplo, exponho duas tipologias significativas sobre esta matéria. A tipologia de Epstein (1987, citado por Nunes,2004:58) é composta por seis partes, referentes a diferentes tipos de relação Escola-Família e Comunidade. Esta tipologia indica que, cada tipo de envolvimento implica diversas práticas que levam a diversos resultados, para os filhos, as famílias e a escola, cabendo à escola a escolha do modelo e as condutas de acordo com os objetivos desejados.

Segundo Silva e Marques (citados por Nunes,2004:58-59) esta tipologia consiste em:

“Tipo 1- Obrigações básicas das famílias”

A escola auxilia a família, principalmente as mais desfavorecidas, no cumprimento das obrigações básicas como, saúde, alimentação e bem-estar. Tendo o dever de informar as famílias, para que estas possam dar resposta a estas necessidades;

“Tipo 2- Obrigações básicas das escolas”

As famílias têm o dever de ser informadas, por parte da escola, acerca da evolução dos alunos e dos programas educativos, quer seja telefonicamente, correspondência e ou reuniões;

“Tipo 3- Envolvimento na escola”

Envolvimento da família em atividades de voluntariado na escola como, no apoio em diversas atividades letivas, festas, comemorações e visitas de estudo;

“Tipo 4- Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa”

Como por exemplo no auxílio dos trabalhos de casa e monitorização do estudo, realçando a importância do apoio do professor e a da troca de ideias entre alunos e famílias, sobre o trabalho escolar de uma forma continuada;

“Tipo 5- Participação na tomada de decisões”

As tarefas são desempenhadas, através da participação em Associações de pais, conselhos pedagógicos e conselhos consecutivos;

“Tipo 6- Colaboração e intercâmbio com a comunidade”

Refere-se à partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e instituições comunitárias, conseguindo estabelecer interações úteis e de forma articulada com as famílias e escolas (*idem*:59).

Davies (1994, citado por Nunes,2004:59) referindo-se às seis categorias desenvolvidas por Epstein, destaca que “a flexibilidade com que as mesmas devem ser aplicadas, tendo em conta as características próprias de cada comunidade educativa e a necessidade de abertura à cooperação com a diversidade de entidades da comunidade envolvente”.

Ainda o mesmo autor refere que, as parcerias eficientes são geradas numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social, sendo bem-sucedidas se conjugarem as forças entre si (*idem*).

A tipologia apresentada por Davies (1987) ao contrário de Epstein, realça as enormes potencialidades da participação dos pais na tomada de decisões da vida escolar. Nesse sentido Davies reúne as formas de envolvimento parental numa tipologia de quatro categorias (Marques,1993:22);

A primeira categoria é a “**Tomada de decisões**” em que Davies refere três exemplos deste nível de envolvimento: “«Individual Education Plan» (IEP) para crianças deficientes” (*idem*:22) em que os pais de crianças deficientes têm o direito de aprovarem ou não, o programa escolar dos seus filhos, baseando-se no pressuposto de que todos os pais têm direito de influenciar as decisões que afetam a educação dos seus filhos (*idem*), “os «School Improvement Councils»”, têm o dever de participar na elaboração do relatório anual da escola, dar auxílio e ajudar a controlar a utilização que a escola dá às doações ou outros fundos; (*idem*) “e os «Parent Advisory Committees»” permitem que os pais se envolvam na escolha dos dirigentes das escolas, bem como a participação na definição da política escolar (*idem*).

A segunda categoria refere-se à **Co-Produção** em que faz parte todo o tipo de ações na escola ou em casa, que ajudam a melhorar a educação dos filhos, como por exemplo: programas de ensino tutorial, em casa; ajuda parental no trabalho de casa; educação de pais, visitas domiciliárias (*idem*). Os pais usufruem do acesso a vários materiais de ensino, para serem utilizados em casa, mantendo regularmente o contato com o professor.

Referindo a terceira categoria como **Defesa de pontos de vista**, onde podemos abranger as ações que visam influenciar a tomada de decisões, através de reuniões, publicações ou na edição de brochuras.

A última categoria é a - **Escolha das escolas pelos pais** refere-se sobretudo aos “pais das classes sociais média e alta que mais conhecimentos e mais poderes têm para exercer uma escolha cuidada da escola para onde enviar os filhos.” (Marques,1993:24)

O exercício deste direito poderá criar maiores diferenças e desigualdades das restantes famílias. (*idem*)

Em suma, é possível encontrar uma grande diversidade de conceitos e algumas tipologias que enquadram, do ponto de vista teórico, o tipo de relação estabelecido com a família. Há diferentes tipos de participação que vão desde a colaboração até ao nível de participação com tomada de decisão.

Podemos falar da existência de diferentes dinâmicas de participação, ou seja, de modalidades distintas de relacionamento, que pela sua natureza são dinâmicas, abertas, podem ser modificadas pelos intervenientes e que evoluem no tempo.

3 - Metodologia

3.1.- Paradigma interpretativo / abordagem qualitativa

A metodologia utilizada neste estudo é a investigação qualitativa, por ser a mais utilizada na investigação em educação, e por ser a metodologia que melhor enquadra o estudo. É um estudo que se insere no paradigma interpretativo distinguindo-se pela valorização da abordagem da investigação-ação.

Consciente que “uma boa investigação interpretativa é muito laboriosa e requer longos períodos de trabalho de campo, normalmente um ou mais anos” (Walsh, Tobin & Graue, 2010:1038) é importante o meu empenho e esforço, uma vez que a duração da investigação e o curto tempo de estágio, aliado às exigências profissionais e académicas, não possibilitaram que houvesse essa flexibilidade temporal.

As ciências sociais e Humanas, ao longo das duas últimas décadas, aprofundaram teoricamente e metodologicamente “(...) modelos de investigação divergentes do paradigma positivista” (...)” passam a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia (...) evidenciando-se, (...) “agora, a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura” investigando e aprofundando a relação/conhecimento entre o investigador e a investigação, ao invés das estatísticas experimentais (Aires, 2011:6).

Devido à forte expansão da educação a nível mundial, houve necessidade de analisar e aprofundar diferentes problemas de um modo mais rigoroso e prático, possibilitando a exploração, a crítica e a reflexão de inúmeras questões metodológicas, justificando socialmente, a relevância e interesse pela investigação das práticas educativas (Colás, 1992 *in* Aires, 2011).

Guba (1990, citado por Aires, 2011:18) menciona que “o paradigma, ou esquema interpretativo (...)”, é “(...) um conjunto de crenças que orientam a acção”. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas.” Já Coutinho (2011: 11), define paradigma como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns

e de regras que são aceites pelos elementos de uma comunidade científica num determinado momento histórico”.

De acordo com Patton (1980, citado por Coutinho *et al.*, 2009:356) “os paradigmas ao serem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real” são ao mesmo tempo “ uma forma diferente de ver o mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos (Coutinho *et al.*, 2009:357).

Walsh, Tobin e Graue (2010:1040) referem a acuidade de a investigação interpretativa ser “ acessível não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores.” A proximidade que subsiste entre educador/ investigador e participantes no estudo (crianças), pode ser considerado como uma vantagem, pois existe um maior conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação.

Seguindo a investigação qualitativa, é importante referir Bogdan e Biklen (1994), que apresentam cinco características da investigação qualitativa, que ajudam a compreender que esta abordagem será a indicada para efetuar uma investigação na área da educação. Estas características são:

- a fonte direta dos dados é o meio natural e o investigador é o principal agente na recolha desses dados
- os dados que o investigador recolhe são fundamentalmente de carácter descritivo;
- os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o sentido que os participantes conferem às suas experiências.

3.2. - Fundamentação teórica da investigação-ação;

As leituras realizadas apontam para várias definições deste método de investigação, surgindo diversas propostas de definição para o conceito de **Investigação-ação**. Como refere Coutinho (2005, em Coutinho *et al.*, 2009:359), “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma “conceptualização unívoca”.

Já Watts (1985, citado em Coutinho *et al.*, 2009) refere que a Investigação-Ação é um método em que os intervenientes analisam as suas práticas educativas de uma forma organizada e aprofundada, utilizando técnicas de investigação.

Na perspetiva de Elliot (1993, citado em Coutinho *et al.*, 2009:360) a Investigação-Ação “é um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma”.

Por outro lado, Kemmis e McTaggart (1988, citado em Fernandes, 2006) afirmam que a Investigação-Ação consiste no questionamento coletivo e reflexivo de situações sociais, com o intuito de melhorar a equidade das práticas educacionais dos participantes, assim como a sua compreensão e a forma como são desenvolvidas. Ainda referem que a investigação-ação deve ser colaborativa, sendo importante reconhecer que este tipo de investigação é desenvolvida pela ação dos intervenientes.

Moreira e Alarcão (1997:123) são unânimes quando o tema é a prática dos professores/educadores, e apresentam duas características da Investigação Ação:

- 1)poder ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre aquele;
- 2)lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.

No entanto, Coutinho *et al.* (2009,362-363), recorrendo a vários autores, destacam as seguintes características da Investigação Ação: “(...) participativa e colaborativa(...)” (Zuber-Skerritt, 1992), pois implica a participação e integração de todos os intervenientes

no processo investigativo;“(...) prática e interventiva (...)” (Coutinho, 2005), confere ao investigador de participar e interagir na realidade em causa; “(...) cíclica (...)” (Cortesão, 1998), uma vez que avalia vários momentos distintos no tempo, após a intervenção, combina a teoria com a prática; “crítica (...)” (Zuber-Skerritt, 1992), sendo que se limita a intervir dentro das limitações sociopolíticas dadas, mas também age como próprios intervenientes e agentes de mudança. Por último, “ Auto-avaliativa ” uma vez que todas as intervenções são avaliadas constantemente, no sentido da construção de novos conhecimentos (Coutinho *et al.*, 2009:363).

Um projeto de investigação-acção pretende melhorar a compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade à mudança. Cabe ao investigador tomar consciência das questões críticas que ocorrem, refletindo sobre a prática e estabelecendo ligação entre a teoria e a prática, com o objetivo de a transformar e melhorar.

Com a utilização do método da Investigação-Ação, o investigador procura analisar os efeitos das mudanças que eventualmente se operaram, num processo cíclico entre a teoria e a prática.

Durante a minha pesquisa pude perceber várias visões deste processo metodológico que se apoia em modelos diferentes, contribuindo assim, para o desenvolvimento gradual e intencional da investigação. Kemmis (1993, citado por Coutinho *et al.*, 2009: 367) indica que:

“ uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção”.

Ainda a mesma autora (Coutinho *et al.*, 2009) refere que, na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, numa espiral de ciclos de planificações, ações, observações e reflexões. Este conjunto de ações funcionam sucessivamente em espiral formando um ciclo completo do processo de Investigação-Ação. O primeiro ciclo conduz a um segundo, e este a um terceiro e assim sucessivamente, onde as reformulações, estratégias e novas organizações do plano inicial,

vão pautando as particularidades de cada um dos ciclos. Este processo cíclico, é repetido o número de vezes que se considerem as necessárias para atingir os objetivos do estudo.

Outra componente essencial do processo de Investigação-Ação, como pode ser observado na figura 1, são os elementos ação e reflexão, e na relação entre o fazer e o refletir, entre a teoria e a prática.

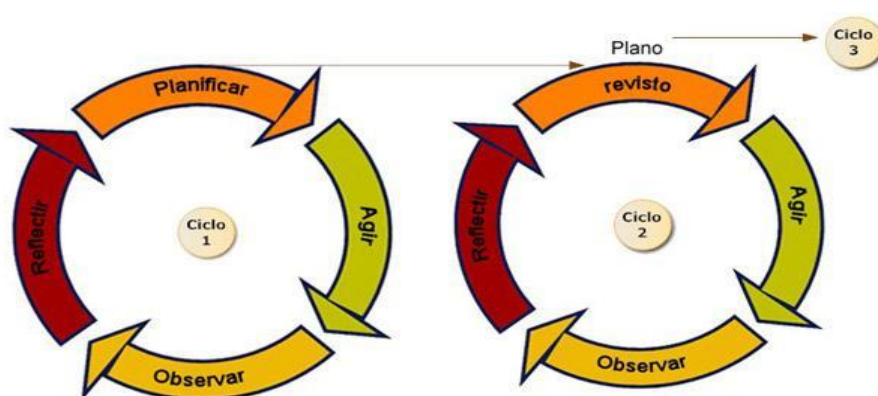


Ilustração 1 Espiral do ciclo da Investigação-ação (retirado de Coutinho *et al.*, 2009:366)

Em suma, Sanches (2005:131) referiu que a Investigação-Ação, “ com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objetivas, para transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994) é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI”, no sentido de resolver problemas específicos e resultantes das práticas educativas.

Tendo em conta as minhas leituras e concepções, tentei aproximar-me o mais possível deste modelo, pois foi minha intenção compreender e perceber as práticas educativas das educadoras cooperantes, bem como todo o processo de interacção e crescimento das crianças. Apesar da minha experiência como auxiliar de educação e como diretora de um

infantário, é importante referir que este percurso ajudou-me a melhorar a minha prática e a agir intencionalmente, enriquecendo-me e ajudando-me a descobrir a minha própria identidade. Pude constatar que este envolvimento na investigação fez-me perceber a grande importância social do trabalho nas escolas e a importância de melhorar o desempenho profissional, cujo objetivo fundamental é a melhoria da prática de ensino.

Relembrando a minha experiência nos dois estágios posso agora constatar que este método se enquadrou no trabalho que desenvolvi, uma vez que, pude observar, planificar, intervir e refletir junto das educadoras cooperantes. Conclui que os profissionais de educação têm que ser, cada vez participativos, facilitadores de novas aprendizagens, pois “ (...) facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar a sua formação num esforço mais consciente (Bogdan e Biklen, 2010: 285).

3.3. - Fundamentação teórica dos principais procedimentos de recolha e tratamento de informação

Como referi anteriormente, na investigação qualitativa a recolha de dados é feita de uma forma descritiva, sendo o mais importante a análise dos registos efetuados, tal como defendem Bogdan & Biken (2010: 291) “no processo de recolha de dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes”.

De acordo com Bell (2008:99), os instrumentos “são seleccionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter respostas. O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais adequada”.

Aires (2011:24) refere que “ A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”.

Por sua vez, Coutinho *et al* (2009:373) considera que “ é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando”.

No caso do professor/ investigador, à medida que recolhe a informação sobre a sua intervenção vai tentando, de um modo organizado e determinado, diminuindo o processo “ a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão”. (Latorre, 2003, citado por Coutinho *et al.*, 2009: 373).

Os mesmos autores indicam um conjunto de técnicas e ferramentas que possibilitam a recolha de dados, dividindo em três categorias: 1) “técnicas baseadas na observação”, centradas nas observações diretas e presenciais, tendo em conta a perspetiva do investigador; 2) “técnicas baseadas na conversação” (*idem*: 373), centradas no diálogo e interações dos participantes e 3) “análise de documentos” (*idem*), que incluem leituras e pesquisas, por parte do investigador que se integram como fonte de conhecimento.

Durante a minha pesquisa e tendo em conta os vários autores referidos, as técnicas que utilizei para a realização deste estudo foram: pesquisa bibliográfica, projetos educativos das instituições, projetos pedagógicos, observação direta, Notas de campo, Inquérito por questionário, Análise documental.

Observação participante

A observação é considerada uma técnica de recolha de informação que, “(...) de modo sistemático através do contacto directo com situações específicas.” (Aires, 2011:24-25), “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, (...) (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”(Máximo-Esteves, 2008:87) e “(...)oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto (Walsh *et al.*, 2010:1055).

Após algumas leituras pude notar que as técnicas de observação variam segundo o papel interpretado pelo investigador. Walsh, Tobin & Graue (2010:1055) afirmam que, “

variam muito, indo do observador isento” como fazendo parte da mobília e apontando as suas observações, (...) “até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna quanto possível membro do grupo que está a estudar” (*idem*:1055).

Bogdan & Biklen (2010:123), mencionam que nos primeiros dias de observação participante, “ começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se “ os cantos à casa”, passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade connosco”, referem ainda que” o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem” (*idem*:48).

Como estagiária tentei encontrar um “ equilíbrio entre a participação e a observação” (Bogdan & Biklen,2010:127) pois foi várias as vezes que me deparei mais envolvida nas rotinas da sala do que na observação e interiorização do objetivo da investigação. É importante que tenhamos consciência do nosso papel como observadores/investigadores e conduzamos a nossa investigação de uma forma organizada e exigente.

A observação realizada em ambos os contextos de estágio, inicialmente, não foi tão focada na temática escolhida, mas sim na observação de grupo, interação das crianças e equipa pedagógica, mas à medida que o tempo ia avançando e me ia familiarizando fui focando mais as minhas observações e consequentemente os meus registos (notas de campo) para o tema escolhido. No final, a compilação de toda a informação reunida durante os estágios, foi essencial para uma melhor compreensão do tema.

Notas de campo

Todas observações efetuadas ao longo do estágio, registos fotográficos, relatos escritos daquilo que experienciei juntamente com, as conversas informais e as diversas reuniões e reflexões com as Educadoras Cooperantes resultaram as minhas Notas de Campo. Bogdan e Biklen (2010:150-152) consideram que “ (...) nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo, (...)o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (*idem*). Os mesmos autores referem que as

notas de campo comportam dois tipos de materiais: descritivo, em que a primeira “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (*idem*) e outro reflexivo, que incide mais sobre “o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (*idem*).

Por sua vez Máximo-Esteves (2008:88) afirma que “(...) o objectivo é registar um pedaço da vida que ali decorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”.

Tal como mencionei anteriormente, senti várias dificuldades em registar as notas de campo, uma vez que na maior parte do tempo o papel de estagiária era mais vincado do que o de investigadora. Foram várias as vezes que os registos observados ficavam para o final do dia, em casa e após o horário de estágio e de todo o meu trabalho como mãe e profissional. Contudo, procurei esforçar-me o máximo possível para não descuidar os pormenores das minhas observações, reflectindo ao mesmo tempo sobre os mesmos.

Uma citação de Walsh, Tobin & Graue (2010:1054) em que referem que “devemos estar prontos a trabalhar com as crianças ao colo ou penduradas nas nossas costas, deixar as crianças rabiscar o nosso caderno de apontamentos (...), lidar com narizes e mãos sujos, a viver a aventura de almoçar na cantina da escola e enfrentar dedos cobertos de *ketchup* e puré de batata, se quisermos aceder às crianças muito pequenas” ou seja (...) “preparados para o inesperado” (*idem*). Faz-me recordar um episódio que se passou no meu estágio em Creche. Enquanto apontava no meu pequeno bloco de notas algumas observações, ao mesmo tempo fazíamos pinturas, então uma criança correu para mim dando-me um abraço, fazendo com que deixasse cair o bloco na tinta. Recordo também uma outra situação que aconteceu no segundo estágio quando uma criança apanhou o meu bloco e começou a rabiscar e disse “ Guida, estou a fazer letras como tu!”

Registo Fotográfico

O registo fotográfico foi também, um dos procedimentos de recolha de informação utilizado. Bogdan e Biklen (2010: 141) referem que, “o Investigador fotográfico tem de

passar a ser, tanto quanto possível, invisível”. Em ambos os estágios, as educadoras utilizavam com alguma regularidade “a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem”, (Máximo-Esteves, 2008: 91), fazendo já parte da rotina diária da sala, não sendo considerado um recurso intrusivo (*idem*).

Este recurso permite “completar a observação humana no espaço e no tempo” (Albarello *et al.*, 1997:20) possibilitando que sejam vistos por outros, proporcionando trocas de opiniões e possibilitando uma interpretação menos subjetiva. (*idem*) na mesma linha de pensamento Máximo- Esteves (2008:91) refere que as imagens registadas pretendem ser “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas (...) e sem grande perda de tempo”. Por sua vez, Bogdan e Biklen (2010:183) enunciam que “ as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Os mesmos autores ainda referem que os registos fotográficos são “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (*idem*:189).

Os meus registos fotográficos ofereceram-me informações factuais, adicionados a outras fontes que pude mobilizar, apoiaram o processo de recolha da informação. As fotografias utilizadas serviram para ilustrar as intervenções das famílias nas atividades propostas e também serviram de apoio às minhas observações.

Pesquisa documental e bibliográfica

A pesquisa documental “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”(Albarello *et al.*, 1997:30). Os documentos que pesquisei no estudo foram principalmente os Projetos Educativos e Pedagógicos das instituições.

Já a pesquisa bibliográfica segundo os mesmos autores, trata-se “ de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem deixar submergir pelo que não tem interesse” (*idem*:32).

Inquérito por Questionário

Neste projeto de investigação recorri ao inquérito por questionário, por considerar que seria o mais adequado ao meu estudo, pois segundo Quivy e Campenhoudt (2008:187) presta-se “bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Por ser, também, uma técnica de investigação que se diferencia “pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 1998: 137-138) o que me facilitou, evitando deslocações e ganhando em tempo.

É importante referir que, é um método que exige cuidados especiais na enunciação das questões, pois devem ser bem estruturadas modo a ter coerência para quem responde, “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (*idem*).

Também Ghiglione & Matalon (1993:119) referem que “ a construção do questionário e a formulação das questões constituem (...) uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. Não podemos deixar certos pontos imprecisos, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais” (*idem*).

Análise documental

A análise documental apoia-se “ (...) na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto” (Walsh *et al.*, 2010:1055). A análise dos vários documentos das instituições onde efetuei os estágios mais especificamente os Projetos Educativos e Pedagógicos permitiu-me identificar a política, os valores e as perspetivas de cada instituição.

Máximo-Esteves (2008:104) menciona que “ é um processo que procura sintetizar os significados essenciais (...) é feita a análise de longos textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem”.

3.3 – Caracterização dos contextos educativos

Ao longo deste ponto irei caracterizar os contextos educativos, onde realizei o estágio em creche e jardim-de-infância Neste sentido, primeiramente irei caraterizar o contexto onde realizei o estágio em Creche, que decorreu entre outubro de 2013, na instituição que denominarei por “A”, por uma questão de privacidade, e posteriormente o contexto onde realizei o estágio em jardim-de- infância, que decorreu entre março e maio de 2014, na instituição que denominarei por “B”.

Caraterização da Instituição - Creche

A instituição “A”, onde realizei o estágio, está situado na margem Sul na foz do Tejo, mais concretamente no concelho de Almada, recebendo alunos cujo agregado familiar

reside, na sua grande maioria, na área circundante, com especial relevo para as localidades de Charneca da Caparica, Almada e Costa da Caparica.

A maior parte dos encarregados de educação desenvolve a sua atividade profissional no setor terciário e indica a margem sul do Tejo como seu local de trabalho, inserindo-se na classe social alta ou média alta.

Trata-se de uma instituição privada com fins lucrativos que contempla as valências de creche, jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A creche engloba, uma sala de berçário, a sala rosa, a sala laranja e a sala lilás. A sala vermelha, verde, castanha, branca, amarela e azul constituem o jardim-de-infância. Esta instituição foi inaugurada a 21 de Setembro de 1992 pelo Engenheiro Couto dos Santos, Ministro da Educação, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993.

Inicialmente as suas instalações foram pensadas apenas para Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino básico, porém, a grande procura de vagas para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, era elevada, levando o Colégio a abrir vagas para essa mesma valência no ano letivo seguinte. Em 2002 houve uma ampliação do edifício para dar lugar também à continuidade dos estudos até ao final do Ensino Básico.

A prioridade deste Colégio é fazer com que a cidadania do aluno assente em valores democráticos e íntegros e preparar as crianças para enfrentar um mundo em constante mudança, ajudando a construir personalidades abertas à instabilidade.

Esta instituição, estabeleceu como objetivos a atingir: educar, inovar, informar e crescer. O Projeto Educativo do colégio promove que os seus alunos façam aprendizagens com o objetivo de se tornarem autónomos, criativos e capazes de atuar num mundo competitivo, tendo presente a cooperação e a solidariedade. Os objetivos deste Projeto visam que cada aluno adquira confiança na sua aprendizagem; seja capaz de aplicar conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares visando, não só a prossecução dos estudos, mas também uma melhor compreensão do mundo que os rodeia; compreende e utilize corretamente os meios ao seu dispor no âmbito das tecnologias; obtenha uma fluência escrita e oral confiante, precisa e compreensível na sua língua materna; obtenha uma fluência gradual, escrita e oral na língua inglesa como numa das outras três línguas ministradas no colégio (Espanhola, Francesa e Alemã),

enquanto conhecimento que lhe proporcione uma melhor integração no mundo atual; cultive a necessidade permanente de explorar atividades culturais, gimnodesportivas e ao ar livre; consiga uma percepção integradora e multidisciplinar das diferentes áreas do saber; adote uma boa postura ética e cívica (in Projeto Curricular da escola, 2012-2014).

O horário de funcionamento da instituição é das 7 horas às 19h30 minutos. Esta instituição está rodeada por um espaço amplo, verde e por uma área residencial relativamente nova, constituída fundamentalmente por moradias. Tem uma boa acessibilidade quer de transporte público quer de veículo próprio.

Este colégio engloba 415 alunos (creche-42, jardim de infância-112, 1º ciclo 124, 2º - 60 e 3º 77) e 150 funcionários, distribuídos pelas diversas valências, contemplando docentes, não docentes, pessoal administrativo, da limpeza, da cozinha e da manutenção (in Projeto Curricular escola, 2012-2014).

A instituição tem à disposição dos alunos, espaços desportivos e de recreio onde podem permanecer nos intervalos letivos diários. Existem três espaços que a Creche pode utilizar, são eles a Bebéteca, a Sala Arco-Íris e o Espaço Lúdico (parque interior), que podem ser partilhados com o Jardim de Infância. Existe ainda uma Sala de Convívio equipada com material didático, lúdico e multimédia, para os alunos do 2º e 3º ciclos; o Campo de Jogos relvado onde se praticam jogos coletivos e outras atividades físicas; o Court de Ténis e a Piscina que é também utilizada por alunos externos.

Relativamente ao corpo docente e não docente tem-se mantido estável ao longo do funcionamento da instituição, sendo apenas alargado quando as circunstâncias assim o exigem. Os profissionais são contratados de modo a assegurar uma equipa educativa de qualidade, ou seja, têm que ter formação própria e profissional ir investindo em ações de formação promovidas pela instituição. O corpo docente depende da Direção Pedagógica e é constituído de acordo com as necessidades de cada valência. A Creche e jardim-de-infância integram uma educadora devidamente credenciada em cada sala. Para além dos professores do 1º, 2º e 3º CEB existe ainda o Pessoal Administrativo que desempenham as suas funções em vários locais como a Secretaria, a Receção, a Direção de Recursos Humanos, a Área Pessoal, a Área Financeira e a Direção Financeira. Para além disso existe também o Pessoal de Refeitório e Cozinha, o Pessoal de Higiene e Limpeza e o Pessoal de Manutenção e Segurança.

A instituição “A” apresenta um bom estado de conservação, bem como os equipamentos do espaço envolvente e todos os materiais disponíveis. O ambiente da comunidade educativa pareceu-me bastante positivo e cooperante.

A sala de creche

Neste ponto irei apresentar a sala onde estagiei em creche. O Projeto Pedagógico de sala decorre do projeto educativo de escola e do projeto educativo de creche, é específico da Sala onde estagiei, e direcionado a um grupo de crianças de 1 ano. É um projeto centrado principalmente nos interesses, vontades e necessidades do grupo.

O grupo de crianças da Sala, é constituído por 13 crianças, 6 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com uma faixa etária compreendida entre os 11 e os 23 meses.

Este grupo é constituído por cinco crianças que são filhos únicos, tendo as restantes 8 crianças irmãos que em alguns dos casos frequentam o mesmo Colégio. Das treze crianças que constituem o grupo da Sala Rosa, sete já frequentavam, o colégio no ano anterior, três entraram de novo e nunca frequentaram uma instituição educativa, uma entrou de novo tendo já frequentado uma instituição educativa diferente.

Apesar de todos os pais residirem em Almada, o facto de alguns deles trabalharem longe, leva a que algumas crianças passem muito tempo no colégio, uma vez que chegam muito cedo e saem tarde no final do dia. Ainda assim, em alguns casos, algumas dessas crianças sem mais cedo na companhia de tios ou avós.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, existem algumas diferenças significativas entre alguns elementos do grupo uma vez que têm idades muito distintas, sendo a maior diferença de 11 meses, o que nesta fase de desenvolvimento da criança representa uma grande diferença no tempo de aquisição de determinadas competências.

A equipa da Sala é composta pela educadora “A”, licenciada na Escola Superior de Educação Jean Piaget e pela Auxiliar de Educação “B”, com curso de Auxiliar de educação. Ambas têm 6 e 20 anos de tempo de serviço nesta instituição, respetivamente. Esta sala possui um conjunto de mesas constituído por 4 mesas em forma de meia-lua e 2 retangulares, dois armários, 16 cadeiras, dois tapetes e 15 catres. Todos estes materiais estão organizados de modo a permitir uma maior circulação por parte das crianças.

As mesas disponíveis na sala estão divididas em dois grupos, sendo que uma mesa se encontra junto às janelas viradas ao exterior e a outra encontra-se no centro da sala. As mesas estão dispostas desta forma facilitando uma maior observação e distribuição das crianças pelas mesmas.

A sala está equipada com uma grande variedade de material necessário à estimulação do desenvolvimento das crianças de acordo com a sua fase evolutiva.

De acordo com o projeto pedagógico da sala, a família é o principal meio impulsionador para o desenvolvimento global da criança, assim sendo, nesta instituição, os pais participam diariamente, quando se dirigem à sala para entregar as suas crianças, a profissionais que o recebem tentando o mais possível saber diversas questões sobre a criança e no final do dia os profissionais esclarecem e informam os pais sobre como a criança passou o dia, assegurando assim, o diálogo e a comunicação diária.

O Caderno de comunicação Colégio/família tem um enorme valor para todos os profissionais e pais do Colégio, que consideram este “documento” como fundamental para o registo do desenvolvimento das crianças e do trabalho desenvolvido, pois nele é registado várias situações vividas e experienciadas na sala.

As famílias podem também participar, nas festas de aniversário, Carnaval, Natal, dia da Mãe e dia do Pai e em reuniões. A instituição toma iniciativas que envolvem a participação das famílias das crianças em atividades variadas, procurando a presença física e emocional dos pais ou de outros familiares. Os pais têm a oportunidade de estabelecer um tipo de comunicação mais livre, aberta e saudável de convívio, partilhando interesses, gostos e anseios.

Segundo a educadora da sala, é muito importante que a equipa e as famílias se respeitem mutuamente, de forma que a equipa respeite a relação e forma de estar entre pais e filhos, e as famílias respeitem e compreendam o trabalho desenvolvido pela equipa.

Um dos principais objetivos da equipa pedagógica e famílias é oferecer as melhores condições de desenvolvimento e bem-estar às crianças. Este só se pode tornar possível se pais e educadores trabalharem em conjunto, partilhando aquilo que conhecem das crianças e percebendo qual a melhor forma de atuar quer na escola, quer em casa,

desenvolvendo-se assim um trabalho contínuo e de cooperação. Reforçando a importância da construção de laços por parte dos dois contextos e a importância do conhecimento mútuo, perspetivando a colaboração entre a escola e a família.

Na instituição “A”, o primeiro contato da equipa com os pais acontece antes das crianças começarem a frequentar o colégio. É feita uma entrevista e o preenchimento de uma ficha de anamnese, no qual tentam recolher informações fundamentais sobre cada criança e ter em conta as características de cada uma.

É muito importante que haja uma grande atenção e compreensão redobrada por parte da equipa da sala em relação às famílias na fase de adaptação das crianças pois é um momento difícil para as crianças e para os pais, devendo por isso a equipa demonstrar segurança e abertura para que os pais possam permanecer na sala durante os primeiros dias.

Durante o meu estágio pude observar a integração de uma criança na sala rosa, onde foi possível, os pais fazerem uma adaptação progressiva, permanecendo na sala, nos primeiros dias, apoiando os profissionais que iriam estar com o seu filho.

Os adultos mostraram segurança e confiança à criança, o que permitiu que esta explorasse, sem receios, o que a rodeia.

Pelo que pude observar, a maioria das famílias das crianças da sala rosa, mostravam interesse pelas rotinas das crianças e a troca de informação era notório.

Caraterização da Instituição – Jardim-de-infância

O jardim-de-infância “B” localiza-se em Setúbal, pertence a um mega agrupamento de escolas, sendo o seu estatuto jurídico o ensino público. Esta escola foi criada em 1976 e construída em 1977, iniciando o seu funcionamento em 1978.

É um edifício que sofreu algumas transformações ao longo dos anos, as salas de aula que de início eram espaços abertos entre si e posteriormente, foram separadas por paredes, melhorando assim a acústica das salas.

De modo a dar solução ao crescimento da população, em 1979, entrou em funcionamento, o jardim-de-infância no mesmo edifício da escola de 1º ciclo do ensino básico. O jardim-de-infância é constituído por, um hall de entrada, onde se encontram os cabides das três salas, uma casa de banho para as crianças, uma para os adultos, uma sala de apoio e a porta de acesso para o refeitório. Na outra extremidade encontra-se uma porta de acesso à sala de apoio ao prolongamento e as três salas de jardim-de-infância. Os espaços comuns às duas valências são: refeitório, ginásio, biblioteca, horta, jardim e espaço exterior constituído por campo de futebol e parque com equipamentos de exterior.

O ginásio é utilizado pela escola para as atividades extra curriculares e para a sessão de motricidade do jardim-de-infância e é assegurada por um profissional especializado.

A alimentação é confeccionada na própria instituição, no entanto é explorada por uma empresa da especialidade.

Cada sala de jardim-de-infância tem capacidade para 25 crianças, num total de 75 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. A componente letiva funciona no período das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. E a componente de apoio à família (CAF) funciona de manhã, das 8h15 às 9h, durante a refeição, das 12h Às 13h30 e à tarde, das 15h30 Às 18h30.

Em termos da organização interna, a equipa é constituída por 3 educadoras de infância, uma para cada sala de jardim-de-infância, 6 assistentes operacionais, uma em cada sala e as restantes pertencentes à CAF. A educadora responsável pela coordenação do jardim-de-infância, coordena cinco equipas pedagógicas: as três salas de jardim-de-infância onde estagiei e as outras duas pertencentes ao Mega agrupamento. A coordenação é rotativa pelas educadoras dos dois jardins-de-infância.

A missão do agrupamento é “assegurar um ensino-aprendizagem de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos, alicerçado numa atualização permanente dos seus profissionais, bem como numa cooperação dinâmica com agentes e entidades da comunidade envolvente” (*in* Projeto Educativo, 2011-2013:15).

No plano de ação, referido no projeto educativo enumeram-se algumas linhas de ação, nomeadamente: A melhoria da qualidade da ação educativa; A redução do insucesso e abandono escolar; A relação da instituição com a comunidade e o meio envolvente.

Referem como objetivo estratégico a “Valorização da participação dos pais/EE no processo educativo” (Projeto Educativo, 2011-2013:21), envolvendo os pais/EE nas respostas educativas e nas tomadas de decisão, no âmbito das estruturas e órgãos em que estão representados. Como estratégias ou atividades mencionam as “ações de sensibilização dirigidas aos pais/EE; Valorização do papel dos representantes dos pais de cada turma, nas reuniões dos conselhos de turma e nos órgãos de direção e gestão pedagógica; Estímulo ao associativismo;-Apoio ao desenvolvimento da componente de apoio à família” (*idem*).

A sala de jardim-de-infância

A equipa da sala onde realizei o meu estágio, era composta por uma Educadora de infância e uma Assistente Operacional e por 25 crianças, 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A educadora planeava todas as atividades pedagógicas da sala, comunicando posteriormente à assistente operacional o que tencionava fazer. A equipa tinha uma boa relação, no entanto era a educadora que decidia o que faziam e como faziam e a assistente operacional apoiava-a.

Em relação à organização do grupo na sala, diariamente, a educadora dispunha as crianças em círculo, cada uma com lugar marcado, iniciando a marcação das presenças, a distribuição das tarefas e a mudança do calendário. A educadora aproveitava também para conversar ou introduzir um tema a ser focado durante a semana. Ainda em grande grupo, as crianças bebem o leite escolar e comem bolachas.

Posteriormente, o grupo é dividido em dois grupos pré definidos e com a ajuda da educadora e assistente operacional, preenchem a ficha de planeamento, onde cada criança indica onde quer trabalhar, colocando o seu símbolo na área escolhida. Seguidamente, inicia-se o tempo de trabalho, onde as crianças se distribuem pelas áreas

que escolheram e a educadora observa atentamente o grupo, participando em algumas brincadeiras e apoiando em algumas áreas. No final do tempo de trabalho e após a arrumação dos materiais utilizados, o grupo volta a reunir-se, onde partilham o que fizeram, como fizeram e com quem fizeram e a educadora assinala na ficha de planeamento se o plano foi cumprido ou não.

De tarde e em grande grupo, é explicado o trabalho a desenvolver proposto pela educadora e posteriormente o grupo é dividido em dois pequenos grupos apoiados pela educadora e pela assistente operacional.

A educadora “M” evidenciou que a organização e reorganização é feita várias vezes, durante o ano letivo, consoante a exploração ou não das crianças com determinados materiais.

A sala de atividades é espaçosa, arejada e está dividida em quatro grandes áreas de trabalho, aproveitando os quatro cantos da sala, deixando no centro o espaço livre para os momentos de grande grupo, onde o grupo se reúne para conversar, ouvir histórias, cantar. As áreas de trabalho são: Área da casa, Área das construções, Área do sossego e a Área da arte. Todas as áreas estão apetrechadas com diversos materiais adequados à faixa etária e estão acessíveis às crianças.

Relativamente à relação escola-família, esta é estabelecida nos contatos diários e informais, onde a educadora “M” refere que “ a educadora deve criar uma relação de confiança e cooperação, proporcionando troca de impressões e experiências, valorizando as suas crianças e a importância que a família tem para as mesmas”. Refere também que é importante desenvolver iniciativas onde a família participe e dar-lhes conhecimento do trabalho que se se desenvolve na sala.

No entanto, para que os pais participem de forma gradual é necessário estreitar a ligação família-escola, de modo a que as famílias sintam que a escola é um espaço acolhedor e os levem à participação cada vez mais ativa nas escolas.

4 - Apresentação e interpretação da intervenção

Este ponto refere-se à apresentação e interpretação da minha intervenção no âmbito dos contextos de estágio.

Nesta parte do relatório pretendo fazer uma descrição e análise das observações realizadas nos dois contextos, a apresentação da minha intervenção e também a interpretação do discurso das educadoras, procurando cruzar as suas conceções e perspetivas sobre a participação das famílias em creche e jardim-de-infância com o quadro teórico de referência deste estudo.

Após rever todo o material recolhido para o meu trabalho de investigação, vários foram os receios de me perder na sua análise e várias vezes me interroguei. É importante documentar as nossas posições de forma consistente e para além disso, sugerir recomendações para a mudança. Para além disso, “devemos sempre, questionarmo-nos sobre a melhor forma de transformar o material que possuímos num estímulo encorajador de acções colectivas” (*idem*).

À medida que revia os meus registos, as minhas interrogações e as minhas palavras-chave, destacava tudo o que parecia importante para a minha investigação.

4.1. - Creche – as minhas observações e intervenções

A Creche é uma valência pela qual tenho uma relação afetiva muito particular e desde o meu primeiro dia de estágio envolvi-me muito positivamente com as crianças e com toda a equipa pedagógica, que me acolheram calorosamente.

Primeiramente, procurei criar laços afetivos com as crianças com o intuito de estabelecer relações de proximidade com todos os elementos do grupo. Foi imprescindível a minha participação nos vários momentos da rotina diária para que essa conquista fosse possível. Tal como referem Oliveira Formosinho e Araújo (2013:19) “a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como

basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta”.

É também importante referir que colaborei com toda a equipa pedagógica, quer em planificações de várias atividades, quer em reuniões ou até mesmo em conversas e reflexões.

Diariamente eram realizadas conversas informais sobre o trabalho realizado e as várias observações efetuadas, muitas vezes sobre as adaptações das crianças à Creche. Tive oportunidade de observar uma criança em adaptação e como a educadora e toda a equipa tentaram que tanto os pais como a criança em questão se sentissem confiantes neste processo.

Mesmo antes de entrar na sala e começar o processo de adaptação, a educadora primeiramente faz uma entrevista aos pais onde recolhe vários elementos, com o intuito de conhecer a criança, os seus hábitos, as suas rotinas. Posteriormente, a educadora acorda com os pais o processo de adaptação, preferencialmente progressivo Reparei como a educadora abordava os pais, que puderam entrar e permanecer na sala, nos primeiros dias, enquanto os adultos observavam a criança e trocavam impressões sobre a mesma. A forma como a educadora transmitia o seu saber e a sua calma ajudou os pais a sentirem confiança e posteriormente irem mais descansados para o trabalho. De acordo Abbey Griffen (1998, citado por Post e Hohmann, 2011:327) “uma vez que os pais são os principais educadores, o tempo necessário para estabelecermos confiança entre educador e pais traz benefícios a longo prazo (...)” para todos. “As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade” (*idem*).

Aos poucos, também eu fui interagindo com as famílias e com o decorrer do tempo, senti que fazia parte da equipa, pois as famílias tratavam-me como tal. Tal como Formosinho e Araújo (2013:19), acredito que, “a construção de uma relação de confiança e abertura é estendida aos pais”.

Numa conversa informal com a educadora cooperante, esta referiu que “ é importante saber ouvir e haver sintonia entre pais e educadores, para haver uma educação continuada” (educadora A). Falámos também da importância, de um objeto de transição, principalmente no processo de adaptação. Num contexto diferente, com

peessoas diferentes, um objeto (fralda de pano ou um brinquedo) com a qual a criança esteja habituada, tranquiliza-a, fazendo-a sentir parte integrante da sala. Na perspectiva de Post e Hohmann (2011:112) “muitos bebês e crianças sentem-se mais em casa quando têm à mão ou agarram num objecto de conforto pessoal, qualquer que ele seja- um determinado cobertor às riscas, um cão de tecido cinzento com as orelhas caídas, uma chucha pendurada num fio verde, ou uma argola de borracha azul”. Ainda as mesmas autoras referem que as crianças “ficam mais felizes quando seguram estes objetos de conforto nas suas mãos ou quando estão perto deles (...)” (*idem*).

Importa referir que, entre os elementos da equipa, sempre houve uma comunicação aberta em que partilhavam diariamente experiências, desabafos e algumas frustrações sentidas. Muitas vezes admirei a grande sintonia entre a equipa de sala. Importa salientar que a grande experiência e sabedoria da auxiliar da sala ajudou a que houvesse um trabalho de equipa exemplar. De acordo com Post e Hohmann (2011:311) Os membros da equipa “partilham os seus pensamentos e sentimentos genuínos (...) falam com honestidade e respeito”. E foi mesmo isso que observei, uma grande cumplicidade!

Durante o estágio, pude observar as pequenas conversas, que a equipa tinha com a família na hora do acolhimento e no regresso às famílias. Na sua maioria trocavam informações sobre a criança, o seu desenvolvimento, pedido de materiais para alguma atividade ou ainda pedido de bens essenciais como fraldas, produtos de higiene, roupa, da criança.

As famílias participaram num pequeno convívio de Natal, organizado pelas equipas pedagógicas, onde puderam contribuir com um doce ou salgado, juntando-se num pequeno convívio. Numa das minhas anotações sobre a interação das famílias registei que , “as famílias trocam experiências sobre as crianças e a equipa vai interagindo com os pais e avós relatando alguns episódios passados e sobre o desenvolvimento das suas crianças (nota de campo, 29 de outubro de 2013).

Post e Hohmann (2011:327) ao referirem-se às conversas entre educadores e família, explicam que estas “caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm interesse sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças (...)”.

4.2. - Jardim-de-infância: as minhas observações e intervenções

Nos primeiros dias de estágio, fui observando e questionando a prática da Educadora. Procurei informar-me sobre o funcionamento da sala, a organização dos espaços e materiais, as características do grupo elaborando alguns registos relativamente ao que observava.

Durante o meu estágio em jardim-de-infância, pude colaborar numa atividade proposta pela educadora com a participação de uma mãe. A mãe trouxe ao jardim-de-infância um dos porquinhos-da-índia que tinha e explicou as várias características, o que come, como e onde dorme. Esta atividade, foi dinamizada por mim pois a educadora não pode vir. Tentei envolver todos os presentes e seguindo as linhas orientadoras da educadora prosseguir com a atividade.

As crianças demonstraram bastante interesse em aprender mais sobre o porquinho questionando a mãe por diversas vezes. A interação com o animal também foi muito enriquecedora pois a maioria das crianças nunca tinham visto nem interagido com um porquinho-da-índia.

Tive oportunidade de acompanhar outra atividade, onde participou um pai de uma criança da sala. Esta atividade já estava agendada com a educadora, há algum tempo, tendo sido proposta pela mesma. O objetivo da atividade, era que o pai falasse com o grupo de crianças sobre a sua profissão, particularmente sobre os vários processos de produção de papel. A atividade captou a atenção das crianças, pois o pai recorreu a diversos materiais, como o quadro da sala, projetor e pasta de papel nos vários estados, para exemplificar, tocar e posteriormente poderem debater sobre as características (cor, cheiro, textura).

No final do dia “ Os meninos recordaram”(in, nota de campo, 14-03-2014), em grande grupo, explicaram como se fazia o papel e os vários processos.

“ O pai do Francisco trabalha na fábrica do papel Portucel, ele veio explicar como eram feitas as folhas de papel” (D., nota de campo, 14-03-2014).

A atividade realizada pelo pai do Francisco constituiu uma ocasião de estreitamento da relação entre família e a instituição educativa, de acordo com as orientações preconizadas pelo Ministério da Educação: “A participação das famílias na vida das crianças em idade pré-escolar é imprescindível, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (1997:45).

Estas atividades, segundo a Educadora, são muito importantes para as crianças, e para além da participação do pai na sala, a possibilidade de relembrar o que viram ou ouviram permite às crianças adquirir conhecimento e vocabulário. Para Hohmann e Weikart (1997:402) “o tempo de grande grupo” (...) “é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante”. É igualmente importante, ouvir as crianças pois possibilita-nos conhecer o grupo e como referido nas Orientações Curriculares (1997) o diálogo em grande grupo “permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas”, levando-os por vezes a confrontar-se com várias situações de conflito, tendo o educador um papel muito importante na mediação de conflitos.

Uma outra situação em que tive oportunidade de observar e participar ocorreu no Dia do Pai.

Neste dia, recebemos as famílias. Com horário definido, as famílias iam chegando e circulando pelas salas e pelos diferentes *ateliers*. Na companhia das crianças, os familiares inteiravam-se do programa e das várias atividades que poderiam fazer em conjunto, e era notória a satisfação de todos, tanto a das crianças como a dos familiares.

Este dia já estava planeado pela equipa de educadoras do pré-escolar, desde o início do ano letivo, não foi proposto por mim, mas na sala onde estagiei, a educadora propôs-me dinamizar esse dia. O tema também já estava decidido, as histórias “O lobo e os sete cabritinhos” e “O macaco de rabo cortado” (Anexo 1).

Ao planear com a educadora o dia do pai, tentámos organizar a sala de modo a que fosse possível as crianças e os pais circularem livremente e pudessem escolher os *ateliers* em que queriam participar. Os diversos *ateliers* consistiam em: pintura das personagens das histórias, construção de fantoches com materiais recicláveis, escrita

criativa, trabalho coletivo, onde pais e filhos colaboraram, realizando um placard bidimensional com diversos materiais (cola, tesoura, lã, tecidos, botões, cortiça...).

A preparação dos materiais e a disposição dos espaços foi outra tarefa importante, pois a acessibilidade e diversidade dos materiais utilizados permitiriam o sucesso das atividades. A interação das famílias, ora com as crianças, ora com os adultos foi bastante positiva, todos os envolvidos estavam confiantes e empenhados na concretização do que era proposto.

“Estimular os elementos da família a juntarem-se às crianças” (Hohmann e Weikart, 1997:119) “(...) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (M.E.,1997:22) permitirá o envolvimento e colaboração das famílias no projeto educativo e na vida escolar dos seus filhos. “Os pais podem não só ver os filhos em acção, como também fazer tentativas de relacionamento com os filhos” (Hohmann, Banett e Weikart, 1979:37).

Para festejar o Dia da Mãe, preparámos mais um dia dedicado às famílias. À semelhança do Dia do Pai (Anexo 2), mas desta vez, inspiradas em Monet e Mondrian, preparámos três *ateliers* de expressão plástica, para que as crianças, em conjunto com as suas famílias, pudessem participar ativamente e em harmonia no processo de ensino-aprendizagem das suas crianças.

Estas atividades são organizadas no sentido de “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração” (Lei-quadro 1997, Lei nº 5/97, artigo 10º) e contribuem para que as aprendizagens sejam mais relevantes e significativas.

As relações Jardim de Infância/Família são essenciais para a criança se sentir bem. Para tal, o Jardim-de-Infância tem uma função muito importante, ao disponibilizar e promover a participação e colaboração dos pais de diversas formas.

Neste âmbito, “os adultos, tal como as crianças, têm talentos e interesses específicos. Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interacções com as crianças, estabelecendo as bases para relações

autênticas que permitam que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 1997:83).

Parece-me fundamental recorrer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:43), pois afirmam que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”.

É imprescindível, criar condições de forma a possibilitar a participação e colaboração das famílias. Assim, “o desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais” (M.E., 1998:26).

Neste dia dedicado à participação das famílias, observei as várias interações feitas por todos os envolvidos, a alegria de poderem estar todos juntos, era notória tanto nas crianças como nos familiares.

Outro momento em que os pais puderam colaborar nas atividades da sala ocorreu numa situação em que confecionámos um bolo, tendo para isso solicitado alguns ingredientes e utensílios para a sua confeção. Esta atividade foi proposta por mim, na sequência do trabalho académico de Didática da Educação de Infância. Em grande grupo, fizemos uma lista onde apontámos os vários ingredientes e materiais que eram necessários para confecionar o bolo e posteriormente decidimos o que cada uma das crianças iria trazer. As crianças pediram aos pais o que lhes tinha sido atribuído e no dia seguinte ninguém se esqueceu de nada.

Numa reflexão cooperada com a educadora, esta referiu que, “as famílias deverão ser reconhecidas como parceiros ativos não só para melhor compreensão das características individuais e de grupo, como também, na conceção e realização de projetos que incentivem uma estreita ligação e uma atuação concertada e integradora dos diferentes espaços educativos onde a criança se desenvolve” (notas de campo, 20-03-2014).

A mesma refere ainda que, “a diferenciação dos educadores e dos pais é reconhecida, quer por uns, quer por outros, como indispensável ao bom funcionamento das inter-relações educativas, porque os pais conhecem muito bem os filhos que têm, mas isso só

não chega. As educadoras sabem outras coisas importantes para eles se desenvolverem” (*idem*).

Ao questionar a educadora sobre o papel do educador, neste caso específico, ela explica que “o papel do educador aparece essencialmente ligado ao saber científico e metodológico que lhe permite adequar as inter-relações pessoais e as atividades aos interesses e necessidades de crescimento pleno da criança”. Refere também que “os técnicos de educação, tendo uma formação específica, poderão partilhar essa informação com os pais e assim em conjunto traçarem estratégias mais adequadas ao grupo de crianças” (*idem*).

“A escola e a família têm que funcionar em conjunto, embora cada uma destas instituições tenha a sua função. As formas de cooperação por parte dos pais dependem do tempo que tenham disponível, daquilo que os educadores precisarem e do que os pais puderem ajudar” (educadora de jardim de infância, notas de campo, 24-03-2014).

Fazendo um balanço relativamente às minhas observações e intervenções, importa referir que a minha intervenção nos contextos acabou por ser um pouco condicionada, não só pelo fator tempo como também porque as atividades já tinham sido planificadas pela equipa. Fiquei assim restringida ao desenvolvimento e acompanhamento das atividades, pois os temas já haviam sido escolhidos anteriormente.

Contudo, esta partilha e envolvimento nas rotinas e atividades diárias das duas instituições, proporcionaram-me momentos de grande alegria e partilha de experiências e conhecimentos que me ajudaram a construir a minha identidade.

4.3. - As conceções das educadoras cooperantes

Este ponto é dedicado à análise dos discursos das educadoras, a partir das respostas produzidas no inquérito por questionário, em que pretendo compreender as suas conceções e perspetivas educativas no que se refere à participação das famílias em creche e jardim-de-infância. Os inquéritos por questionário foram enviados às

educadoras cooperantes, por correio eletrónico, e as respostas foram obtidas prontamente, pelo mesmo meio (Anexos 3,4 e 5).

Pretende-se que este ponto seja reflexivo e que nos permita compreender as concepções e convicções das educadoras e as suas práticas pedagógicas, essencialmente no que diz respeito à relação com as famílias em Creche e Jardim-de-Infância.

Ao analisar a primeira resposta da educadora de Creche, relativamente à sua opinião sobre a participação das famílias em creche e jardim-de-infância, percebi que a sua concepção sobre participação é ao nível do envolvimento. A educadora refere que é importante a participação das famílias, “pois o envolvimento das mesmas influencia o senso de otimismo da criança e permite à equipa conhecer melhor a mesma” (Educadora de Creche) Ainda na mesma resposta refere que “ é fundamental esse envolvimento, tanto para a criança, como para as próprias famílias e equipa pedagógica”.

A Educadora de Jardim-de-infância, ao responder à mesma questão, no início refere que nunca trabalhou em contexto de Creche, no entanto pensa que “ deverá ter um peso maior do que em jardim-de-infância, devido à idade das crianças, às suas necessidades fisiológicas e à segurança emocional entre criança/família” (Educadora Jardim-de-Infância). Ao referir-se ao Jardim-de-infância, indica que em todos os anos de serviço, quer seja no ensino particular ou público deu sempre “ênfase ao contacto com os pais/famílias” e que a maioria dos pais gosta de participar, tentando estar presentes “quando são chamados para: participar num coro, numa peça de teatro, em atividades de expressão, de contar uma história ao grupo, de fazer um bolo...de cantar, de mostrar o que faz no seu trabalho (...) de participar trazendo roupas para a área da casa, jogos que já não são usados, ou livros para a biblioteca, ou embalagens para a mercearia da sala” (*idem*). Esta perspetiva vai ao encontro à opinião de Oliveira Formosinho e Araújo (2013:20) que preconizam que “ a participação dos pais estende-se ao seu envolvimento em rotinas quotidianas: por exemplo, na manutenção do jardim ou na escolha de músicas ou histórias a serem incluídas no dia-a-dia da sala”. Ainda as mesmas autoras referem que, a participação em atividades e projetos afigura-se importante pois os pais poderão colaborar com várias informações, materiais, histórias tradicionais, canções.

Também Magalhães (2007) refere que normalmente as famílias são convidadas a participar na realização de festas ou em projetos que envolvam a participação direta dos

pais, como por exemplo falar sobre as suas profissões, contarem uma história, ou outras atividades. Alguns educadores incluem as famílias como apoio e complemento no desenvolvimento e realização de várias atividades.

Ainda respondendo à mesma questão, a Educadora de Jardim-de-Infância explica que “todos gostam de saber como foi o dia do seu filho(a) no jardim, de ver os trabalhos que fizeram”. Contudo, devido às regras da instituição essa situação deixou de ser possível. Como indica a educadora “também os pais/família que normalmente entravam na sala das crianças e podiam ver os trabalhos executados, (...) agora deixam as crianças na entrada (...) e nas saídas os pais/família esperam na entrada a saída das mesmas”. Estas situações, lamentavelmente, são o resultado que foi também evidenciado por Magalhães (2007:80): (...) “estabelecimentos padecem de uma excessiva regulamentação jurídica que lhes retira a flexibilidade”.

Por outro lado e ainda respondendo à mesma questão, a Educadora menciona que “o contacto diário nas entradas e saídas de pais e educadora é essencial para que a criança sinta o bom ambiente que há entre os dois.” Esta ideia é defendida por Hohmann e Weikart (1997:119) que indicam os benefícios de “conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar. Aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles” são boas estratégias para um envolvimento mútuo.

Tendo em conta o que referiu anteriormente, esta perspetiva parece ser um pouco contraditória, pois se os pais não podem entrar na sala devido às exigências das regras nesse sentido, como é que esses contatos são feitos? Nas minhas observações ao longo do estágio, os pais dirigiam-se à sala quando eram convidados a participar em alguma atividade, festas de anos, festa da família e reuniões de pais. Nas entradas e saídas das crianças o contacto entre equipa de sala e família existia se a equipa se dirigisse à entrada do estabelecimento. Num dos dias de estágio a educadora referiu que “faz questão em ir entregar as crianças às famílias, para que estas me possam conhecer” (notas de campo, 22-04-2014) e se sentirem mais seguras.

Quanto à questão sobre, as estratégias que desenvolvem para promover a participação das famílias, a Educadora de Creche respondeu que, “tenho sempre a porta da minha

sala aberta, com a intencionalidade de incentivar as famílias a entrar sempre que quiserem”, pois para ela “é uma forma de se sentirem confiantes e seguros no contexto em que as suas/nossas crianças estão inseridas”. Como referem Post e Hohmann (2011:209) “boas-vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático”.

A Educadora salienta que tenta envolver as famílias, nos projetos, nos trabalhos que vai desenvolvendo “bem como pequenas atividades em sala dinamizadas por elas (contar uma história, uma canção...)” (Educadora de Creche)

A Educadora de Jardim-de-Infância refere que as estratégias que desenvolve são, “(...)os contatos diários;(...) contatos telefónicos, sempre que seja necessário;(...) reuniões informais, individuais (...); reuniões gerais (...); reuniões no final de cada período (...);

Porém, neste caso particular e pelo que observei, considero que os contatos diários foram pouco valorizados, pois como a Educadora referiu anteriormente, existia a barreira de entrar na sala e a maioria das crianças já se encontrava na sala quando a educadora chegava.

No seguimento da sua resposta, a Educadora de Jardim-de-Infância, refere que, outra estratégia utilizada é o “envolvimento das famílias no projeto pedagógico, nos dias abertos à família (dia da mãe e dia do pai), natal, fim de ano”. Neste caso, como mencionado anteriormente, pude participar nas atividades que preparámos para as famílias, de facto, as famílias puderam, juntamente com as crianças, envolver-se nas diversas atividades que pensámos para elas. Contudo, as famílias não participaram na organização das atividades nem interferiram em nenhuma decisão. Houve sim um envolvimento nas atividades propostas pela equipa, uma vez que tudo já estava planeado e organizado, ou seja foi “ retirada ao envolvimento a dimensão do poder (do outro) ”, (Diogo, 1994, citado por Homem,2002:48), mas valorizando o envolvimento dos pais na vida escolar.

Ainda a mesma Educadora refere a “colaboração das famílias em (...) histórias contadas, confeção de bolo, explicação do trabalho que fazem, apresentação de temas, projeto «vai e vem» (...)”, como forma de participação dos pais.

Tal com refere Magalhães (2007), normalmente as famílias são convidadas a participar na realização de festas ou em projetos que envolvam a participação direta dos pais, como por exemplo falar sobre as suas profissões, contarem uma história, ou outras atividades. Alguns educadores incluem as famílias como apoio e complemento no desenvolvimento e realização de várias atividades.

Para Avelino, são inúmeras as estratégias que as instituições educativas podem “utilizar para fazer vir os Pais” às mesmas:” reuniões de pais diversificadas (por ano, por turma, temáticas); Entrevistas individuais (...);Festas; convívios; Teatros; Jogos; Campanhas; Exposições; Visitas de estudo; dias de...” (Avelino,2015:76)

Quanto à última questão, “o que poderia ser feito para tornar essa participação mais ativa? a Educadora de Creche entende que, “ é importante que todos os profissionais de educação tenham a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias, pois os familiares desempenham um papel crucial”, quer seja, “na comunicação de informações em relação à criança” ou ainda “por compartilharem, com os educadores e auxiliares a sua ação educativa com a criança”. Evidencia ainda, a importância do diálogo e a partilha entre famílias e a equipa, permitindo o incentivo das relações de confiança e “uma cooperação para o desenvolvimento da criança” (Educadora de Creche).

Sem dúvida a comunicação entre as Famílias e as instituições educativas é primordial nesta relação, pois os pais querem saber como os filhos passam grande parte do seu dia e o seu desenvolvimento. Para que tal aconteça é igualmente importante que as instituições educativas abram as portas às famílias, deixando que estas se envolvam e participem ativamente.

Asseiro (2015:88-89), refere que as instituições escolares devem ser vistas “(...) cada vez mais pelos pais, como uma Parceria na educação dos seus filhos, uma comunidade educativa, na qual, participam activamente todos os elementos que dela fazem parte, corpo docente, corpo não docente, alunos, pais e Direcção da Escola” (*idem*). Salienta também que o papel dos pais, nessas mesmas instituições “deverá ser cada vez mais um

papel complementar do trabalho efectuado pelos restantes elementos, um papel de conforto, como uma rede de apoio para os momentos mais difíceis” (*idem*). No entanto, “a lógica da parceria (...)” entre instituições educativas e Famílias, “(...) só faz sentido se cada um deles for capaz de partilhar vontades, esforços e querereres (*idem*).

Na resposta à última questão a Educadora de Jardim-de-Infância refere que “o que se faz até agora é suficiente”, por outro lado afirma que “é pena algumas entidades para as quais os pais/família trabalham por vezes não haver uma abertura para que possam mais vezes visitar o jardim-de-infância, como também nas reuniões gerais”.

De acordo com as minhas observações, no que diz respeito às dinâmicas de participação e às concepções das educadoras, parece-me importante mencionar que, como referi anteriormente, em todas as atividades desenvolvidas houve um envolvimento das famílias, mas não a participação na tomada de decisão. Tal como refere Nóvoa (1992, citado por Homem, 2002:44) a participação “(...)refere-se à parte do poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão” idealizando e manifestando os seus interesses e valores . Ou ainda, como anuncia Lima (1992, citado por Homem, 2002) que a participação é negociada, envolvendo interações e interferindo nas decisões. Já o conceito de envolvimento, pressupõe também a existência de relações, no entanto distingue-se do de participação. Wolfendale (1989, citado por Homem, 2002:47) “define-o como sendo a implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos,” sendo esse envolvimento feito na escola e em parceria com os profissionais.

5 - Considerações Finais

Ao concluir uma das mais importantes experiências deste meu percurso académico, reconheço que, as várias aprendizagens que realizei me ajudaram a construir a minha identidade, como futura educadora. Na verdade, relembrando vários momentos passados, cheios de emoção com todos aqueles que fizeram parte deste percurso, professores, educadoras, colegas, equipas, famílias e crianças num processo de partilha de conhecimento, permite-me agora estar mais confiante sobre as minhas ações.

Não posso deixar de referir o significado da minha experiência profissional, como auxiliar de educação há mais de 15 anos e como gerente de um infantário, pois permitiu-me, também conciliar a teoria que ia aprendendo com a prática diária, reconhecendo que todo este percurso me enriqueceu ainda mais. O percurso não foi fácil, tive que fazer muita “ginástica”, para conseguir conciliar a minha vida, familiar, profissional e de estudante. Várias vezes ficava frustrada por não ter tempo suficiente para fazer melhor.

Um dos grandes constrangimentos, foi o facto de só agora, passado um ano após concluir todas as outras UC's do Mestrado, ter sido possível fazer este Relatório. No entanto, é com muita força de vontade e querer muito concretizar um sonho que tinha ficado para trás, que hoje, olho para trás sentindo uma enorme alegria e segurança de que “valeu a pena”!

Os dois momentos de estágio, a observação/ participação, os registos, as leituras que fiz, a constante reflexão e questionamento sobre o porquê das coisas, ajudaram-me na concretização deste estudo.

Esta investigação teve origem numa questão de investigação: **“Como promover a participação das famílias em Creche e Jardim-de-infância?”**, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a relação da família com a Creche e Jardim-de-Infância, considerando-a uma relação não só de confiança entre as famílias e os profissionais de educação, mas também apoiada no respeito mútuo, contribuindo assim para o desenvolvimento global das crianças.

Davies (1989 citado por Magalhães,2007:142) menciona que “a maior parte dos pais tem uma atitude positiva face ao jardim-de-infância”, visto que a “posição das educadoras de infância que defendem uma maior articulação e continuidade entre as atividades do jardim-de-infância, de uma forma geral, parece favorecer o desenvolvimento das crianças”(idem).

Ao longo da elaboração deste relatório tomei consciência de que são necessário vários esforços por parte dos contextos educativos, começando por reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais. Não esquecendo que um dos objetivos da educação pré-escolar é o de “incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração (ME,1997:43), é imprescindível que a relação com a família, se reja por valores como o respeito, profissionalismo e cooperação, no sentido de criar consistência entre as várias experiências vividas no contexto familiar, bem como nas experiências que vão acontecendo nos contextos educativos. Deste modo, compreendo a grande importância do trabalho conjunto, cooperativo e em parceria, onde se possam partilhar responsabilidades com o intuito de compreender e conhecer as crianças, para assim poderem responder mais adequadamente às suas necessidades.

As leituras que fiz e as informações recolhidas nos contextos foram bastante significativas para poder compreender e ir definindo a minha conceção sobre a temática. Considero que todos os dispositivos e procedimentos de recolha de informação foram bastante úteis para adquirir informações mais aprofundadas no que se refere à interpretação das conceções das educadoras acerca deste tema e as estratégias desenvolvidas pelas mesmas.

Reconheço que esta metodologia envolve muito tempo e “ incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que tornar-se autoconsciente, pensar activamente “ e “(...) ao proporcionarem informação sobre o modo como o mundo é num dado momento, podem ter um papel importante para ajudar as pessoas a viverem num mundo mais compatível com as suas esperanças” (Bogdan e Biklen, 2010:285). Para que tal aconteça, é primordial que os “investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (idem :287). Esta foi a minha postura nos períodos de estágio com todos os intervenientes.

Como refere Magalhães (2007) pode existir uma variedade de situações na colaboração entre os contextos educativos e as famílias e estas observam-se com mais intensidade no sector pré-escolar. No entanto, apesar de alguma evolução, “em Portugal a falta de envolvimento dos pais e a baixa participação em processos de decisão continuam a ser uma realidade” (*idem*:95).

Tal como refere Fontao (1998, citado por Magalhães, 2007:124), e segundo as minhas observações nos dois contextos, reconheço alguma existência de intercâmbio contínuo entre as famílias e os contextos escolares, sendo que esta modalidade destaca a importância da participação das famílias na educação; no entanto, “subjugam-se esta participação aos objetivos do Jardim-de-infância e circunscreve-a a determinados momentos do ano: a períodos de adaptação para que a criança possa superar os primeiros dias de escolarização; à apresentação de actividades e profissões que funcionam como recurso valioso do trabalho do educador, a actividades extra-escolares como, por exemplo, o apoio a excursões e visitas e a festas escolares”.

Partindo das minhas observações e da minha experiência sobre esta realidade, parece-me “que a maior parte dos docentes da educação pré-escolar utiliza um modelo de colaboração comunicativo, que implica alguns níveis de envolvimento, embora menores que os do modelo participativo” (*idem*:124).

Importa referir que apesar de, no Projeto Educativo da Instituição B, vir mencionado que valorizam a participação dos pais ou encarregados de educação no processo educativo, envolvendo os mesmos nas respostas educativas e nas tomadas de decisão, verificou-se que isso, segundo a educadora, não corresponde à realidade.

Relativamente às dificuldades sentidas, foi na gestão do tempo que encontrei vários obstáculos, pois como já mencionei anteriormente a minha vida profissional e familiar ocupam-me muito tempo. Várias vezes tive que alterar horários e rotinas para conciliar o meu percurso académico e diversas vezes o cansaço apoderava-se de mim.

Também na construção deste relatório senti alguma dificuldade, pois após a recolha de toda a informação, senti muita dificuldade em sintetizar, pois para mim tudo me parecia importante. Muitas vezes senti que “chega-se a um ponto em que se tem dados

suficientes para realizar aquilo que nos propusemos, e a explicação do porquê permanece vazia” (Bogdan e Biklen,2010:201).

Um aspeto que merece destaque é a excelente relação que consegui criar com as equipas pedagógicas nos contextos de estágio. Permitiu-me comunicar de uma forma aberta, expressando os meus medos, inseguranças, dúvidas, partilhando experiências e refletindo em conjunto, fazendo-me sentir parte integrante da equipa. A grande importância do trabalho em equipa foi também por mim bastante valorizado. Recordando o estágio em Creche, não posso deixar de referir que a grande ligação e relação interpessoal existente entre a equipa pedagógica, deve-se também à grande experiência e desempenho da auxiliar de educação. Desde o primeiro dia que me senti parte integrante dessa equipa, bastava um olhar para que soubéssemos o que a outra queria dizer ou até fazer. “Cada elemento da equipa aprecia e respeita as experiências, o entendimento e as crenças dos outros, (...) evitam rotular os outros e esperam que ao trabalhar juntos com persistência venham a ser capazes de oferecer às crianças de quem cuidam contextos de aprendizagem de elevada qualidade” (Hohmann e Weikart,1997:131). Como referem os mesmos autores “ (...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (*idem*).

O papel de estagiária/investigadora por vezes não foi fácil de gerir, pois, muitas vezes, me esquecia do papel de investigadora envolvendo-me mais nas rotinas diárias e nas atividades que se iam desenvolvendo, do que propriamente na investigação.

Em forma de síntese, quero salientar que este estudo foi bastante importante para a minha formação como futura educadora. No entanto, a minha intervenção poderá não ter produzido grandes mudanças nas instituições, uma vez que os períodos de estágio foram muito reduzidos e também devido às regras existentes nas instituições não o permitiram.

Apesar disso, desfrutei de todos os ensinamentos e situações vivenciadas, que me permitiram aprofundar conhecimentos e ajudar a criar a minha própria identidade profissional e pessoal. Esta experiência permitir-me-á, projetar um futuro mais sólido e consistente.

O trabalho desenvolvido mostra que há “caminhos” para fazer mais, “nada está terminado, porque a vida é um constante recomeçar, reconstruir, viver, pensando que amanhã será melhor” (Fernandes,2006:151). Com a plena consciência de que “é através da práxis e da reflexão sobre a praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio” (Coutinho e *al*,2009:21).

Bibliografia

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil: Creches- Atividades para crianças de zero a seis anos*. Editora Moderna, Ltda

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Albarelo, L. et AL (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Almeida, F; Almeida, L; Santos, R (s/d) *Interação escola-família: a grande parceria rumo à educação*. Artigo científico. Consultado em 20 de Agosto de 2015.

Asseiro, J. (2015) *Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos*, in atas do seminário: Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. CNE <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/6-PainelI.pdf>

Avelino, O. (2015), *Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos*, in atas do seminário: Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. CNE <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/6-PainelI.pdf>

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ªed.) Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

Bondioli, A., & Mantovani, S. (1995). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos* (9.^a ed.). Porto Alegre: Artmed

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação*. Coimbra: Almedina

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XIII, N.º2*, pp. 455-479. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Gaspar, M. F. R. F. (2013). *Colaboração e envolvimento dos pais na educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: APEI, *Infância na Europa*, **24**. 2013, (p. 28-29).
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora Lda.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Gimeno, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1997). *A Criança em Acção* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré-escolar;
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Segurança Social (2010), *Manual de processos-chave creche* – 2º edição Revista, Ed. Segurança Social Instituto da Segurança Social, I.P.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar

Miranda, Maria. (1998). *Artigo. Cadernos de Educação de Infância*. Publicações Trimestrais. Nº 62. Edições da A.P.E.I.

Miranda, M. M. (2002). *A Família como primeiro espaço educativo. Cadernos de Educação de Infância*, **62**, Abril 2002, (p. 11-15).

Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. Em Sá-Chaves [et al] (orgs.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.121-138). Porto: Porto Editora.

Marques, Ramiro. (1993). *A colaboração escola/famílias*, in Revista Educação e Ensino

Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor, Porto.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Picoto, R. (2005). *As concepções das famílias face à creche*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciência da Educação – Especialização em Educação de Infância. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em associação com o Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.

Lisboa: Gradiva.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, pp. 127-142. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Santos, J. (2004), *Crises e ruturas- A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos- Casa da Praia.

Sarmiento, T. (1992). *As Práticas de Envolvimento de Pais em Jardim de Infância. Um estudo de caso*. Universidade do Minho (Texto Policopiado).

Silva, P., (1993), “A acção educativa – um caso particular: os pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos”, in DAVIES et al., Os Professores e as Famílias – a colaboração possível, Lisboa, Livros Horizonte, pp.61-76

Tavares, J. (1992), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cadernos Cidine

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (p. 1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Documentos Educativos consultados

Projeto Educativo da instituição “B” (2011-2013), *Construir o Sucesso para valorização do Trabalho e da Disciplina* consultado em <http://escolaranguez.webnode.pt/>

Projeto Pedagógico da sala de Creche (2013)

Projeto Pedagógico da sala de Jardim-de-Infância

Anexos

Anexo 1 – Dia do Pai

Anexo 2 - Dia da Mãe

Anexo 3 - Inquérito enviado às Educadoras

Anexo 4 - Resposta da Educadora de Creche

Anexo 5 – Resposta da Educadora de Jardim-de-Infância

Anexo1- Dia do Pai

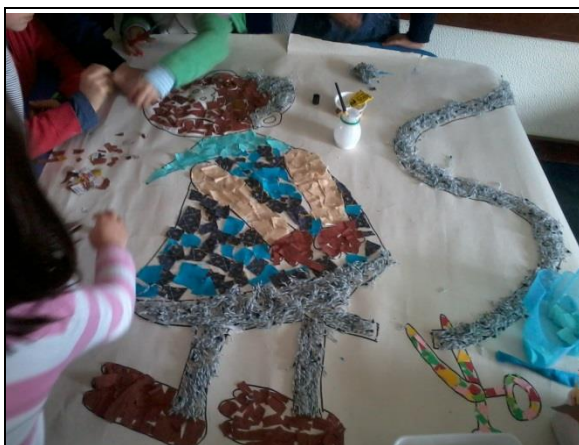


Ilustração 1 Trabalho coletivo- dia do pai



Ilustração 2 participação das famílias na elaboração de fantoches



Ilustração 3 diversos ateliers distribuídos pela sala



Ilustração 4 envolvimento dos avós nas atividades

Anexo 2 – Dia da Mãe



Ilustração 5 Atelier Mondrien- participação das famílias



Ilustração 6 Pintura- interação família e crianças



Ilustração 7 Atelier Monet



Ilustração 8 Família / crianças

Anexo nº 3



O questionário que se segue, é um instrumento importantíssimo de recolha de informações para a elaboração do meu Relatório de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja problemática é: *Como promover a participação das famílias em creche e jardim-de-Infância?*

Desde já, agradeço a sua participação e disponibilidade, pois as suas respostas são muito importantes.

- 1- Qual a sua opinião sobre a participação das famílias em creche e jardim de infância?
- 2- Que estratégias desenvolve para promover a participação das famílias ?
- 3- O que ainda poderia ser feito para tornar essa participação mais efectiva?

Obrigado pela sua participação! ☺

Margarida Paulino

Anexo 4 - Resposta ao questionário da educadora de Creche.



O questionário que se segue, é um instrumento importantíssimo de recolha de informações para a elaboração do meu Relatório de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja problemática é: *Como promover a participação das famílias em creche e jardim-de-Infância?*

.

Desde já, agradeço a sua participação e disponibilidade, pois as suas respostas são muito importantes.

1- Qual a sua opinião sobre a participação das famílias em creche e jardim de infância?

A participação das famílias é importante nos dois contextos, pois o envolvimento da mesma influencia o senso de otimismo da criança e permite à equipa conhecer melhor a mesma. É fundamental esse envolvimento, tanto para a criança, como para as próprias famílias e equipa pedagógica. Em conjunto o trabalho é muito mais rico e harmonioso.

2- Que estratégias desenvolve para promover a participação das famílias ?

Em primeiro lugar, tenho sempre a porta da minha sala aberta, com a intencionalidade de incentivar as famílias e entrar sempre que quiserem. É uma forma de se sentirem confiantes e seguros no contexto em que as suas/nossas crianças estão inseridas. Tento envolvê-las sempre que possível, nos projetos, nos trabalhos que vamos desenvolvendo

bem como em pequenas atividade em sala dinamizadas por elas (contar uma história, uma canção ...)

3- O que ainda poderia ser feito para tornar essa participação mais efectiva?

É importante que todos os profissionais de educação tenham a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias, pois os familiares desempenham uma papel crucial, na comunicação de informações em relação à criança, mas também por compartilharem, com os educadores e auxiliares a sua ação educativa com a criança.

As partilhas e o diálogo são elementos fundamentais entre as famílias e a equipa, permitindo assim , o incentivo as relações de confiança. Primitindo uma cooperação para o desenvolvimento da criança.

Obrigado pela sua participação! ☺

Margarida Paulino

Anexo 5 - Resposta ao questionário da Educadora de Jardim de Infância

1 – Em relação à participação da família em creche, não tive essa experiência pois nunca trabalhei em creche, mas penso que deverá ter um peso maior do que em jardim-de-infância, devido à idade das crianças, às suas necessidades fisiológicas e à segurança emocional entre criança/família.

Em todos os anos que trabalhei, no ensino particular e no público dei sempre ênfase ao contato com os pais/famílias. A maioria dos pais gosta de participar com o jardim-de-infância e tentam sempre estar presente quando são chamados para: participar num coro, numa peça de teatro, em atividades de expressão, de contar uma história ao grupo, de fazer um bolo... de cantar, de mostrar o que faz no seu trabalho, ...etc...

Todos gostam de saber como foi o dia do seu filho(a) no jardim, de ver os trabalhos que fizeram, de participar trazendo roupas para a área da casa, jogos que já não são usados, ou livros para a biblioteca, ou embalagens para a mercearia da sala.

O contato diário nas entradas e saídas de pais e educadora é essencial para que a criança sinta o bom ambiente que há entre os dois, assim sente-se mais segura e ultrapassa melhor os seus medos, porque para eles o tempo ...nunca mais passa e a mãe nunca mais vem.....

Neste momento estou a ter outra visão, que não me agrada, pois o ensino público, devido às exigências dos Agrupamentos, e das próprias escolas básicas (para onde irão transitar as crianças no ano seguinte), nos jardins de infância inseridos nas mesmas, está-se a escolarizar o tempo que as crianças estão no j. infância.

Também os pais/família que normalmente entravam na sala das crianças e podiam ver os trabalhos executados, não havendo a obrigatoriedade dos horários muito rígidos, agora deixam as crianças na entrada, obrigatoriamente das 9h às 9h15m e nas saídas os pais/família esperam na entrada a saída das mesmas.

2 – As estratégias que desenvolvo para promover a participação das famílias é a mesma das outras colegas com quem trabalho:

- Contatos diários; - contatos telefônicos, sempre que seja necessário; - reuniões informais, individuais a pedido dos pais ou da educadora da sala; - reuniões gerais com todos os pais, com auxílio de audiovisuais ou não, explicando o trabalho efetuado;- reuniões no final de cada período para entrega das avaliações; - envolvimento das famílias no projeto pedagógico, nos dias abertos à família (dia da mãe e dia do pai), natal, fim do ano; - colaboração das famílias em diversos momentos (histórias contadas, confecção de bolo, explicação do trabalho que fazem, apresentação de temas, projeto “vai e vem” livro que vai do j. i. para ser trabalhado com a cr/família; - Exposição dos trabalhos das crianças;- contato com os pais cujas crianças frequentam a componente de apoio à família (horário até às 18h30m) nos dias estipulados para esse apoio.

3 – Penso que o que se faz até agora é suficiente, é pena algumas entidades para as quais os pais/família trabalham por vezes não haver uma abertura para que possam mais vezes visitar o jardim-de-infância, como também participarem nas reuniões gerais.